



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 школьной тревожности у младших школьников с ЗПР

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата  
«Психология и педагогика инклюзивного образования»

Проверка на объем заимствований:  
89 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«16» 05 2017 г.  
зав. кафедрой ТиПП  
О.А. Кондратьева Кондратьева О.А.

Выполнила:  
студентка группы ОФ-410/098-4-1  
Оленникова Светлана Сергеевна

Научный руководитель:  
кандидат пед. наук, доцент кафедры  
теоретической и прикладной психологии,  
Барышникова Елена Викторовна

Челябинск  
2017

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I Теоретическое исследование проблемы школьной тревожности в психолого-педагогических исследованиях у младших школьников с задержкой психического развития	
1.1 Понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Возрастные особенности проявления школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.....	15
1.3 Модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития....	23
Глава II Организация и проведение исследования по изучению школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития	
2.1 Этапы, методы, методики исследования.....	38
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего исследования школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.....	46
Глава III Экспериментальная работа по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития	
3.1 Программа коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.....	53
3.2 Анализ результатов экспериментальной работы по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.....	60
3.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.....	66
Заключение.....	73
Библиографический список.....	76
Приложения.....	84

## Введение

В настоящее время в отечественной науке проблемы ознакомления с детьми, у которых задержка психического развития (ЗПР), завоевывают важное социальное, психолого-педагогическое, морально-этическое значение, что обуславливается увеличением количества детей с названным нарушением. По данным различных исследователей, в популяции детей обнаруживается от 6 до 11% детей с названной патологией разного генеза. Одним из показателей эмоционально-волевой сферы является проявление тревожности.

Проблема тревожности у таких детей весьма актуальна, так как у них имеются дополнительные предпосылки к выработке данного новообразования личности, например: неустойчивость эмоционально-волевой сферы как демонстрация нарушения развития, нередко отрицательные условия семейного воспитания, трудности, которые возникают в процессе учебной деятельности. Вырабатываясь под воздействием неблагоприятных факторов, тревожность у детей и подростков с задержанным развитием будет усиливать дефект, усложнять процесс их интеграции в общество и адаптации к жизни.

В российской психологии проведение исследований по данному вопросу довольно редки и носят дезорганизованный и фрагментарный характер. В большей степени это связано, видимо, с хорошо известными социальными условиями, которые не поощряли анализ явлений, отражающих восприятие человеком окружающей его действительности как несущей в себе угрозу.

За последние десятилетия существенно усилилась заинтересованность российских психологов изучением тревожности и её

видов благодаря резким изменениям в жизни общества, порождающими туманность и непредсказуемость будущего и, следовательно, переживания эмоциональной напряженности и тревогу.

Рассмотрению тревожности у учеников посвящается немало количество работ, как в российской, так и зарубежной психологии. Существенный вклад в исследование данного вопроса внесли такие авторы как Г.Г. Аракелов, Л.С. Выготский, Ю.А. Зайцев, С.О. Кьеркегор, Дж. Локк, А.Р. Мэй, А.М. Прихожан, Б. Спиноза, З. Фрейд.

Несмотря на это, тема школьной тревожности в младшем школьном возрасте еще недостаточно разработана как в теоретическом, так и в практическом плане.

Особенное беспокойство психологов в последнее время провоцирует процесс становления тревожных состояний в условиях массовой школы. Именно в ней должна быть сосредоточена интеллектуальная, гражданская, культурная и духовная жизнь обучающегося. Результатом такого отрицательного воздействия нередко является нарушение психологического здоровья учеников.

Исследование тревожности у детей и подростков (генетический аспект) также носит, обычно, хорошо заметное прикладное, «служебное» направление. Существенное количество трудов посвящается детям дошкольного возраста (что обуславливается проблемой готовности ребят к школе), исследований тревожности у детей постарше и у подростков явно не хватает. Такое качество как тревожность, зачастую изучается преимущественно в рамках одного какого-либо возраста. Труды, посвященные сравнительной демонстрации тревожности в разные периоды детства, единичны [41].

Все вышеизложенное явилось причиной для того, чтобы выбрать такую тему исследования, как: «Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития».

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Объект исследования: школьная тревожность у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза: школьная тревожность у младших школьников с задержкой психического развития может измениться, если реализовать разработанную нами программу психолого-педагогической коррекции школьной тревожности, включающую комплекс психотехнических игр и упражнений, направленных на понижение уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Изучить понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогической литературе.
2. Рассмотреть возрастные особенности проявления школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.
3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.
5. Дать характеристику выборки и проанализировать результаты исследования.
6. Реализовать модель коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

7. Разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Для реализации комплекса поставленных задач, были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, обобщение, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по методикам: Б.Н. Филиппа, направленная на определение уровня школьной тревожности у младших школьников; методика «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка; проективная методика А.М. Прихожан для выявления уровня школьной тревожности учащихся начальной школы.

3. Метод математической статистики: критерий Т-Вилкоксона.

База исследования: МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска». Выбран 4Г класс. В классе воспитывается 6 детей с задержкой психического развития. Возраст детей 10-11 лет.

Структура квалификационной работы: данная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, приложения. Основной текст изложен на 75 страницах. Список литературы включает 72 источника.

Основные результаты исследования опубликованы в журнале «Концепт»: Долгова В. И., Барышникова Е. В., Оленникова С. С. Исследование уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 110–114. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56983.htm>.

# Глава I Теоретическое исследование проблемы школьной тревожности в психолого-педагогических исследованиях у младших школьников с задержкой психического развития

## 1.1 Понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогической литературе

В результате изучения литературы психолого-педагогического содержания можно установить, что в настоящее время среди ученых существуют различные подходы к трактовке понятия «тревожность».

Как психологическую проблему, тревожность ранее всех описал в своих исследованиях З. Фрейд. Этот ученый дал следующее определение понятию: "негативное эмоциональное переживание, которое является предвестником антиципируемой тревоги.

Ее суть, согласно словам ученого, – чувство неопределенности развития событий и ощущение неспособности что-то сделать в этих условиях. Термин обладает тремя характерными чертами: своеобразным ощущением неприятного, характерными соматическими реакциями (например, увеличение интенсивности сердцебиения) и осознанием переживания.

З.Фрейд полагал, что тревожность вызывается задержкой подавленной энергии, впрочем, в более поздних трудах, ученый пришел к мнению, что наоборот – подавление вызывается тревожностью, таким образом, тревожность – причина подавления.

В начале исследований, психолог не исключал существования и такого явления, как бессознательная тревожность, однако в процессе более глубокого изучения проблемы, пришел к выводу, что тревожность – это состояние человека, переживаемое осознанно и сопровождающееся

увеличением навыка общения с небезопасными ситуациями (например, при помощи противоборства или избегания) [Цит. по: 22].

В разных источниках, психологи не сходятся в едином мнении относительно определения термина "тревожность", но большинство из них соглашаются в позиции рассматривать ее дифференцированно – как ситуативное явление, а так же с точки зрения характеристики личности. Ниже приведены различные объяснения термина "тревожность". Это позволит глубже понять термин "школьная тревожность".

По мнению А.М. Прихожан, тревожность – это ощущение отсутствия эмоционального комфорта, которое связано с ожиданием неудачи и осознанием предстоящей опасной ситуации [Цит. по: 44, с. 70].

Определение А.В. Петровского такое: тревожность – это тенденция человека к испытыванию чувства тревоги, которая характеризуется невысоким порогом образования чувства тревоги; один из нескольких немаловажных критериев индивидуальных отличий. Она обычно выше нормы при наличии нервно-психических и соматических заболеваний в тяжелой форме, а также у вполне здоровых людей, которые преодолевают последствия психологических травм, у большого количества людей с отклонениями в субъективных проявлениях неблагополучия личности [Цит. по: 46].

Одна из самых важных причин, которая вызывает тревожность – это отсутствие правильного воспитания и наличие плохих отношений ученика с матерью и отцом. Особенно сильно на это влияют деструктивные отношения ребенка с мамой, которая отождествляя себя одним целым со своим ребенком, старается защитить его от трудных и неприятных моментов жизни. У ребенка тревожность также может быть вызвана и характером общения с воспитателем, преобладанием авторитарности в общении или отсутствия логики и последовательности в предъявляемых требованиях и получаемых оценках. Например, установления ограничений в самопроизвольных всплесках активности игр (особенно, в подвижных),



на прогулках и других занятиях. Еще один случай – наличие конкуренции и соперничества, особенно сильно тревожность будет проявляться у тех детей, кого воспитывают гиперсоциализированно. Дети, попадая в условия конкуренции, будут всеми силами стараться быть первыми и добиться наилучших результатов, чего бы это ни стоило. Также характерна ситуация, при которой ребенку прививают гиперответственность. При попадании тревожного ребенка в такие условия, тревога обуславливается не только опасением не соответствовать ожиданиям родителей, но и страхом быть ими отвергнутым [21].

Как считает Р.С. Немов [37, с. 397], определение тревожности такое: это способность человека испытывать повышенный уровень беспокойства, ощущать страх и тревогу при попадании в нестандартные социальные ситуации.

К. Изард [26, с. 178] описывает тревожность, как сочетание нескольких деструктивных эмоций: испуг, печальность и чувство гнева.

Другой ученый, В.В. Давыдов объясняет тревожность психологической особенностью, присущей конкретному индивидууму, заключающейся в повышенном уровне склонности к испытыванию чувства беспокойства в различных ситуациях, в которые он попадает, даже тогда, когда к этому нет причин и предпосылок [Цит. по: 59].

Ряд исследователей считают, что справедливее описывать термин тревожность исключительно чувством страха, продолжающимся некоторое время, при условии, что ситуация опасности не прекращается [31], либо просто одновременным присутствием трех составляющих:

1. Субъективное ощущение «неописуемого и дискомфортного предчувствия».
2. Ощущение реакций собственного тела (потоотделение, учащенное дыхание и другие реакции организма, вызванные переживаемым стрессом).

3. Поведение индивидуума, которое связано с попыткой отстраниться или избежать неприятной ситуации.

Повышенная тревожность – это ярко выраженная эмоциональная характеристика человека, которая показывает его склонность к переживанию беспокойного (тревожного) состояния чаще, чем остальные люди и в таких ситуациях, в которых нет ничего такого, что побудило бы к испытанию подобного рода реакций [44, с. 138].

Человек «высокотревожный» нуждается в чрезмерном чувстве защищенности, он подозрителен, ему присущи навязчивые идеи о некомпетентности своей и окружающих, он становится особенно восприимчив к чужой критике, к себе он предъявляет чересчур повышенные и даже излишние требования.

Люди, которых можно отнести к разряду «высокотревожных», видят опасность для своей самооценки, жизни и здоровья очень часто, практически во всех ситуациях, что приводит к очень напряженной реакции с повышенным уровнем тревожности. С точки зрения феноменологии, термин тревожность квалифицируется реакциями в части психологии, физиологии и поведения.

Определение тревожности, как свойства личности во многом известно, благодаря идеям ряду психоаналитиков "новой волны", например, К. Хорни, Г. Салливана и других, по мнению которых она служит результатом безысходности межличностной надежности от круга лиц, которые составляют самый близкий круг общения [42, с. 205].

Именно по этому, сейчас все еще способы, механизмы и причины образования тревожности изучены не в полной мере. И при необходимости психологического вмешательства для оказания соответствующей квалифицированной помощи школьникам первостепенная задача состоит в том, чтобы понять врожденная ли она, есть ли у ребенка генетическая предрасположенность к ней, или же она появилась из-за неблагоприятного воздействия факторов окружающей среды [50, с. 87].

Стоит обратить внимание на тот факт, что тревожность, как психическая реакция, противоречит основным потребностям личности, таким, как нужда в ощущении благополучия, уверенности и безопасности. Такая несогласованность составляет значительную проблему для ребенка [50, с. 71].

У учеников начальной школы тревожность может быть следствием ощущения безысходности от неудовлетворенной потребности в надежности и защищенности от людей, которые составляют круг ближайшего общения ребенка. В детском возрасте эта потребность является одной из базовых. Вот почему тревожность в таком возрасте может быть индикатором проблем в отношениях с теми взрослыми, с которыми ребенок общается ближе и чаще всего. Если у дошкольников это, как правило, родители, у учеников начальной школы это может быть еще и учитель.

Термин тревожность можно охарактеризовать, как ощущение эмоционального неудобства, связанное с опасением неблагоприятного исхода развития ситуации и ожиданием потенциально возможной опасности. Выделяют тревожность, как импульсивное состояние, а также как постоянная особенность, характеристика человека или темперамента.

Таким образом, тревожность – это либо перманентно, либо импульсивно выражаемая способность индивидуума ощущать чрезмерный уровень беспокойства, испытывание чувства опасения и тревоги в непривычных жизненных ситуациях.

Из приведенных определений понятия тревожность можно сделать вывод, что этот термин можно рассматривать с разных сторон:

1. Психологическое явление;
2. Психологическое отличие индивидуума от остальных;
3. Предрасположенность человека к ощущению чувства тревоги;
4. Повышенный уровень переживаний и беспокойства.

Рассмотрим боязнь публичных выступлений. Очень часто дети испытывают волнение перед необходимостью выступить перед всеми на празднике, либо просто ответить урок у школьной доски. Но это волнение ребенок испытывает не каждый раз в подобном случае. Иногда при тех же обстоятельствах чувство волнения и тревоги отсутствует напрочь. Это всего лишь локальный случай проявления тревоги. Когда это повторяется регулярно и в совершенно различных ситуациях (при публичном рассказе урока у доски или необходимости коммуникации с незнакомыми ранее взрослыми людьми), то имеет место наличие тревожности [60, с. 83].

В рамках нашего исследования мы будем придерживаться понятия, данного отечественным ученым В.С. Мерлином, который рассматривает тревожность с точки зрения глобального свойства деятельности психическо-нервной системы, которая сопряжена с инерцией процессов нервной системы, то есть как психо-динамическое свойство личности.

Тревожность у школьников – это понятие, которое применяется к регулярным случаям неблагоприятной ситуации психологического характера у детей. Они могут появиться в любой момент образовательного процесса и являться следствием плотной коммуникации школьника с различными проявлениями образовательной системы. В эти моменты обеспокоенность гарантирована, так как изменение социального окружения, условий окружающей среды, новые неизвестные ранее коммуникации и взаимодействия, иные формы организации и деятельности очень этому способствуют.

Даже привычный уже процесс обучения может быть связан с некоторой тревожностью, в рамках допустимых значений, что не допускает возможности деструктивного психологического влияния. Чаще всего причины тревожности школьников взаимосвязаны с социально-психологическими обстоятельствами роста и развития ученика.

Тревожность учеников – очень частый повод визита к школьному психологу. Ее значимость в том, что это один из наиболее очевидных

симптомов отсутствия (или некорректно идущего процесса) адаптации ученика к школе. Она деструктивно отображается на общем поведении ребенка в повседневной жизни не только в плане учебы, но и на коммуникации со школьными (и не только) друзьями, в некоторых случаях она также может оказывать влияние на состояние самочувствия и степень психологической успешности в целом.

Названное обстоятельство усугубляется тем, что, как правило, ученики с явно выраженной тревожностью очень "удобны" для учителей и родителей, так как из-за гиперболизированного страха критики они стараются быть "хорошими" – соблюдают правила поведения в учебном заведении и дома, очень тщательно готовятся к школьным занятиям и имеют повышенное послушание, что облегчает коммуникации с ними взрослых. Однако, это не единственный способ выражения тревожности. Нередко эта особенность присуща и самым "трудным" детям, которые проявляют неуправляемость, рассеянность, невоспитанность и наглость. Две стороны одной и той же проблемы объясняются разными причинами, которые приводят к отсутствию корректной адаптации ученика к школе. Стоит отметить, что даже при столь разных проявлениях, причина проблемы одна – тревожность школьника, диагностировать которую иногда довольно сложно.

В нашем исследовании мы решили придерживаться определения предложенного А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [34, с. 46]: школьная тревожность – это определенная разновидность тревожности, присущая для конкретного типа ситуаций – когда ученик коммуницирует с различными составляющими внутренней среды учебного заведения:

1. Внутренние школьные помещения;
2. Личностные компоненты, которые формируют внутренние коммуникационные связи "школьник-педагог-административный персонал-родители";
3. Программа обучения.

Особенно часто тревожность у школьников возникает в связи с причинами, относящимися к социальной и психологической среде взаимодействия или составом и методикой подачи учебной программы.

По итогам прочтения и анализа литературных источников, были выделены следующие обстоятельства, влияющие на появление и фиксацию тревожности у детей:

1. Неправильно рассчитанная школьная нагрузка;
2. Отсутствие у ребенка возможности осилить программу обучения;
3. Завышенные требования и ожидания от родителей;
4. Некорректные, демотивирующие коммуникативные связи с учителями;
5. Периодически случающиеся случаи проверки знаний и выставления оценок;
6. При вынужденных обстоятельствах – изменение привычного состава класса или дезадаптация в имеющемся обществе.

Тревожность у школьников – это особый подвид тревожности, который проявляется при контакте учеников с разными составляющими школьной системы и закрепляющийся в этом взаимодействии. В процессе ее становления есть, как и общие для всех факторы (контактирование с элементами школьной обстановки), так и личностные (тип темперамента, уровень самокритики и самооценки и т.д.)

Являясь неотъемлемой частью учебного процесса, тревога не может быть позиционирована, как только деструктивное состояние. Ее пагубное воздействие на школьную деятельность детей возникает исключительно под воздействием частых или весьма стрессовых эмоциональных происшествий, которые говорят о некорректном процессе адаптации ребенка к школе.

## 1.2 Возрастные особенности проявления школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Младший школьный – это возраст достаточно заметного формирования личности. Он характеризуется новыми отношениями со взрослыми и сверстниками, включением в целую систему коллективов, включением в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет пласт серьезных требований к ученикам. Вышеописанное будет сказываться на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязательствами, формирует характер, волевые качества, расширяет круг интересов, развивает способности [1, с. 14].

Характер младших школьников с задержкой психического развития отличается некоторыми особенностями. Они импульсивны, имеют тенденцию незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не проанализировав всех обстоятельств. Причина – необходимость в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения. Возрастным качеством является и общая слабость воли: ребенок ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и преград. Он может расстроиться при неудаче и потерять веру в свои силы [10, с. 110].

Младшие ученики с задержкой психического развития (ЗПР) чаще эмоциональны. Это связано с тем, что, во-первых, их психическая деятельность окрашена эмоциями. Вся деятельность детей вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, учащиеся не умеют сдерживать чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении различных чувств. В-третьих, она выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой

смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С возрастом прогрессирует способность регулировать свои чувства, сдерживать их негативные проявления, особенно в младшей школе [28, с. 15].

ЗПР – это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающегося отклонения в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста.

Данная патология отличается неравномерным формированием процессов мыслительной деятельности, обусловленным недоразвитием речи и мышления, а также наличием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности. Нарушение выражается в недостаточности основного запаса знаний, ограниченности представлений, преобладанием игровых интересов.

Возникновение задержек развития связано с функционированием, как разных негативных факторов социальной среды, так и с разнообразными наследственными влияниями.

К основным группам причин, которые обуславливают задержку психического развития ребенка, относятся:

- 1) Органические причины, задерживающие нормативное развитие центральной нервной системы.
- 2) Недостаток общения детей с ровесниками и взрослыми.
- 3) Частично сформированная ведущая деятельность возраста [64, с. 17].

В первом параграфе нами были рассмотрены подходы ученых к понятию «школьная тревожность». Рассмотрим несколько возрастных признаков проявления школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.



В психологической литературе достаточно подробно изучены черты проявления тревожности у детей младшего школьного возраста. Что же касается детей с ЗПР, то данная проблема практически не исследована.

Е.Л. Винникова и Е.С. Слепович указывают на то, что учеников с ЗПР беспокоит их особое место в школе, и отрицательное отношение к себе с позиции педагогов. У ребят обнаружено переживание безвыходности данного состояния, отсутствия положительных направлений, имеет место быть предрасположенность к разным зависимостям, чтобы попытаться уйти от осознания своей непохожести на других. Ученые подчеркивают, что дети с таким видом особых образовательных потребностей нелегко переживают низкое принятие их близким кругом общения, что обычно ведет к внутреннему конфликту личности в процессе восприятия себя ребенком, к негативной установке по отношению к себе [59, с. 20].

Тревожность, обусловленная школой, может показываться в действиях различными, иногда непредсказуемыми, средствами, скрываясь под другими проблемами.

Самыми явными диагностическими признаками тревожности, причиной которой является школа, может быть пассивность на занятиях, зажатость при ответах, растерянность при малейшем замечании от учителя. Во время перемен тревожный ребенок не знает, чем себя занять, любит быть среди детей, не вступая, однако, с ними в тесные контакты. Помимо этого, в силу немаленьких эмоциональных нагрузок, ученик начинает чаще болеть, так как снижается сопротивляемость болезням.

В последнее время увеличивается число детей с тревогой, отличающихся беспокойством, превышающим норму, нерешительностью, эмоциональной лабильностью. Переживание неблагоприятного положения в школьных условиях носит разные названия: «дидактогенные неврозы», «школьная фобия», «дидактогения» или «школьный невроз». Каждое определение указывает на некоторые состояния учеников, которые

характеризуются совокупностью переживаний, приводящих к аффективной неустойчивости и дезадаптации.

Авторы А.В. Микляева и П.В. Румянцева выявили несколько «универсальных» и специфически-возрастных типов демонстрации тревожности у учеников младшей школы, это: снижение соматического здоровья, нежелание посещать школу, чрезмерная старательность при выполнении упражнений, проявление отказа от выполнения якобы невыполнимых заданий, раздражительность и проявления агрессии, рассеянность, ухудшение концентрации внимания на занятиях, боязнь опоздать на урок, потерять или испортить школьную принадлежность [34, с. 40].

Одним из признаков школьной тревожности стоит отметить снижение соматического здоровья ребенка, что вполне объяснимо с позиции теории психосоматики. Неспokoйные дети нередко болеют, и, следовательно, остаются дома и пропускают школу. Иногда случаются «беспричинные» боли головы или боли в животе, внезапно повышается температура тела. Примечательно, что такие состояния возникают, как правило, перед контрольными работами и экзаменами.

Нежелание посещать школу часто возникает в контексте недостаточно сформированной мотивации для обучения в школе, но свидетельствует, в первую очередь, о том, что ученик дискомфортно чувствует себя в школе. Другую форму проявления тревожности, причиной которой является школа, представляет собой чрезмерная старательность при выполнении упражнений. Школьник, добиваясь совершенства от своей работы, способен многократно переписывать работы, выполненные в классе и дома, проводить за выполнением домашнего задания несколько часов в день, воздерживаясь ради этого от прогулок и встреч с друзьями и знакомыми. Излишняя старательность присуща первокласснику, переписывающему из раза в раз палочки и крючочки.

Еще один «универсальный» признак, связанный с наличием школьной тревожности в поведении, соединен с конфликтностью самооценки – проявление отказа от выполнения якобы невыполнимых заданий. Обучающийся способен перестать попытаться выполнить какое-либо задание, если оно не получается, что обусловлено описанным выше процесс «замкнутого психологического круга». Учащиеся младшей школы обычно нервно бросают пишущий предмет, сопровождая его соответствующим эмоциональным высказыванием.

Раздражительность и проявления агрессии ученика часто рассматриваются как независимые поводы для оказания психологической помощи, параллельно с этим, в ряде случаев они являются только симптомом, говорящим о том, что такой ученик может быть подвержен тревожности, обусловленной ситуацией школы. Неудовлетворенные или враждебные воздействия могут оказаться средством сглаживания тех трудностей, которые появились в результате событий в школе.

Довольно часто младший школьник опасается опоздать на занятия. Эта фобия может выразиться как вербально (ученик поторапливает родителей, которые собирают его в школу, торопит сам себя, задается вопросами о времени, напрямую выражает свои беспокойства прийти не вовремя, пугается вечером засыпать, так как утром может проспять), так и невербально (часто посматривает на время перед выходом в учебное заведение, движения ускорены, суетливы, в голосе появляется интонация нетерпения, неудовлетворения, огорчения на замешкавшихся родителей).

Иное характерное опасение гиперответственного младшего школьника включает в себя тревогу за своё школьное имущество. Недавно появившийся пенал, портфель, учебники и тетрадки – всё это наиболее важные свойства приобретенного статуса ученика, и их потеря сама по себе будет переживаться болезненно. Такая ситуация будет усугубляться своеобразной позицией родителей, требующих совершенной безопасности

школьных принадлежностей и сильно ругающих ребенка за утраченные пишущие предметы и сломанные линейки.

Дети с описанной выше патологией приходят к школьному обучению с теми же особенностями, характерными для старших дошкольников. В общих чертах это выражается в отсутствии готовности к школьному обучению: знания и представления об окружающей среде у них несовершенны, обрывочны, ведущие мыслительные операции выработаны недостаточно, а те, что имеются, неустойчивы, познавательная деятельность выражена крайне слабо, мотивация на учение отсутствует, показываемое ими желание идти в учебное заведение связано лишь с внешними атрибутами (приобретение нового ранца, линеек, тетрадей и карандашей и т. д.), речь не развита до необходимого уровня, особенно отсутствуют даже элементы монологической речи [59, с. 150].

При такой образовательной потребности недостаточный уровень внимания – одна из самых значимых и хорошо видимых особенностей познавательной деятельности. Ребята с таким видом ОВЗ на занятиях крайне рассеяны, нередко отвлекаются, не могут внимательно слушать или выполнять задание более 5–10 мин. Стоит также заметить, что динамика уровня внимания у детей с задержанным развитием разная. У каких-то учащихся максимальная концентрация внимания наблюдается лишь в начале занятия, и в случае продолжения процесса работы оно неуклонно уменьшается; у других – сосредоточение внимания возникает лишь после какой-либо деятельности, для третьих сосредоточение внимания характеризуется периодичностью. Отклонение внимания, уменьшение уровня его концентрации проявляется при утомлении учеников. Дети перестают усваивать учебный материал, в итоге знания обучающихся имеют значительные пробелы [5].

Младшие школьники с таким видом ОВЗ отстают в развитии речи (несовершенство произношения, трудности в придумывании или восприятии предложений, недостаточность словарного запаса).

Несформированность развития эмоционально-волевой сферы проявляется в эмоциональной лабильности и возбудимости, недостаточностью произвольной регуляции поступков и действий, слабости школьной мотивации и преобладании игровой. Характерны недостатки моторики, в особенности мелкой, трудности в координации движений, обнаружении гиперактивности. Существенными особенностями детей с ЗПР являются неравномерность, мозаичность проявлений недостаточности развития [36, с. 183].

Восприятие у детей с такой трудностью в обучении описывается как поверхностное, они нередко упускают значимые характеристики вещей и окружающих предметов, при этом специфика данной психической функции проявляется в ограниченности восприятия, фрагментарности и константности. У таких детей замедлен процесс созревания межанализаторных связей: фиксируются недочеты слухо-зрительно-моторной координации. В связи с тем, что зрительное и слуховое восприятие у детей неполноценно, у них недостаточно сформированы пространственно-временные представления. Как считают нескольких зарубежных ученых, одна из причин трудностей в обучении – это отставание в развитии восприятия [64, с. 21].

Мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и сравнение) находятся на этапе формирования, потому они характеризуются некоторыми особенностями. Например, анализ предметов и событий окружающего мира (умение мысленно расчленять объекты на их составные части, выделять отдельные особенности, а также качества предметов) младшие школьники с заявленным нарушением развития проводят неосознанно, упуская из виду некоторые значительные особенности, выделяя только самые заметные части. Именно по этой причине им сложнее провести связи между частями одного и того же предмета, они отображают, как правило, только зрительные свойства

предметов, а не все их характерные признаки. Анализ предметов и явлений у таких детей недостаточно полон.

Память учеников отличается следующим образом. Важные составляющие данной психической функции – запоминание, сохранение и воспроизведение – характеризуются низкой продуктивностью. Для процесса запоминания характерны недостаточная активность и целенаправленность, медленная скорость, снижение объема, точности и прочности запоминаемого, слабая помехоустойчивость. При запоминании несложного материала у обучающихся зачастую затруднений не возникает. По мере возрастания сложности упражнений (когда есть конкурирующие группы элементов в материале, который нужно запомнить) продуктивность запоминания внезапно понижается. Механизм воспроизведения отличается неточностью, нечеткостью, неполным объемом и нарушением порядка материала, воспроизведением деталей, которые имеют малое значение, трудностями при воспроизведении закономерно вытекающих выводов и обобщений.

Такие же недостатки характеризуют и кратковременную память таких обучающихся, и, что более важно, – оперативную память, входящую в процесс любой деятельности. Помимо этого, у детей проявляется понижение объема кратковременной памяти, когда важно перейти от непосредственного запоминания к оперативному. Наглядная память превалирует над словесной, которая занимает центральное место в учебной деятельности [33, с. 117].

Таким образом, тревожность, обусловленная школой, у детей с такой патологией в развитии проявляется в пассивности на занятиях, зажатости при ответах, растерянности при малейшем замечании от учителя, неумении найти себе занятие на перемене.

### 1.3 Модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Анализ литературы по проблеме, а также сформулированные во введении квалификационной работы цели и задачи работы, позволили нам разработать дерево целей исследования (системный подход к процессу целеполагания, разработанный доктором психологических наук В.И. Долговой) [25, с. 68].

Дерево целей – это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням ранжированная) совокупность целей плана, в котором выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»).

Основная ценность построения дерева целей – это отображение способа достижения генеральной цели через составление иерархического перечня понятных и достижимых целей нижнего уровня.

В психолого-педагогической практике метод «дерева целей» применяется В.И. Долговой. В ее работах отмечено, что как метод планирования, дерево целей представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [25, с.70].

Графическое изображение «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития представлено на рисунке 1.

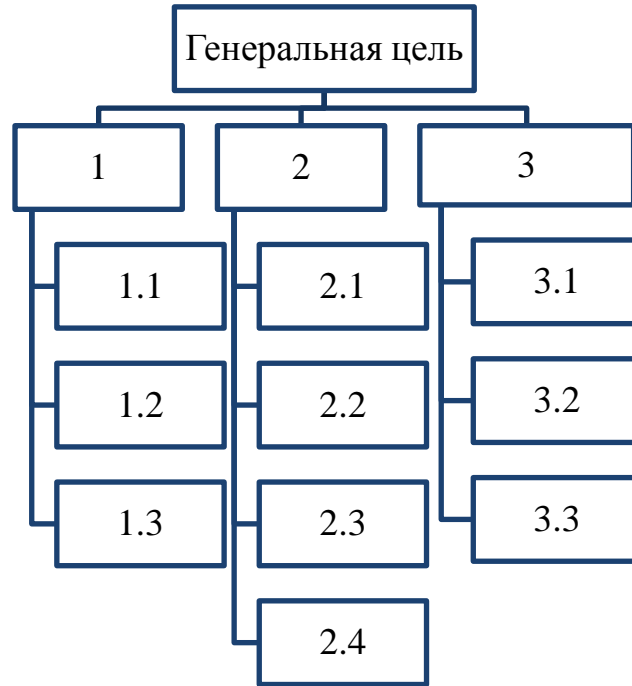


Рисунок 1 – Дерево целей психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Генеральная цель: теоретическое обоснование и реализация программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

1. Теоретически обосновать проблему изучения психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

1.1. Раскрыть понятие «школьная тревожность» у младших школьников с задержкой психического развития.

1.2. Рассмотреть особенности проявления школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.



2. Организовать и провести исследование по изучению школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку исследования.

2.3. Изучить уровень школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

2.4. Проанализировать полученные результаты.

3. Провести экспериментальную работу по проведению психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

3.2. Проанализировать полученные результаты коррекционной работы.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.

На основе дерева целей мы разработали модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

В психолого-педагогической литературе под «моделью» понимается представление способов обучения практической деятельности, основанное на личностно-ориентированном подходе, с целью формирования какого-либо качества личности [18, с. 45].

Модель – упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования. Модели выступают аналогами объектов исследования и сходны с ними в наиболее существенных характеристиках. Моделирование – метод познания, состоящий в построении и исследовании моделей [55, с. 54].

Модели выступают аналогами объектов исследования и сходны с ними в наиболее существенных характеристиках. Моделирование – метод познания, состоящий в построении и исследовании моделей [55, с. 54].

Психологическое моделирование – метод, воспроизводящий определенную психическую деятельность с целью ее исследования или совершенствования путем имитации жизненных ситуаций в лабораторной обстановке [17, с. 19].

Особенно применение моделирования необходимо, если исследование того или иного явления путем простого наблюдения, опроса, эксперимента невозможно в силу его труднодоступности. В этом случае создается искусственная модель изучаемого объекта, которая включает в себя условия повторения всех свойств и параметров данного объекта. На созданной модели проводится исследование явлений объекта, делаются выводы.

Существуют модели кибернетические, логические, технические, математические. Кибернетическое моделирование основывается на использовании понятий из области информатики и кибернетики в качестве элементов модели. Логическое моделирование основывается на идеях и символике, которая применяется в математической логике. Техническое моделирование подразумевает создание инструмента или устройства, которое по своему действию будет напоминать то, что следует изучить. Математическая модель являет собой выражение или формулу, которая включает в себя переменные и отношения между ними, воспроизводящие элементы и отношения в изучаемом явлении.

По степени полноты отражения объекта в модели выделяют следующие классы и подклассы моделей психики: знаковые (образные, вербальные, математические), программные (жестко алгоритмические, эвристические, блок-схемные), вещественные (бионические). Эта преемственность моделей отражает последовательный переход от повествовательной имитации последствий и функций психической

деятельности к физической имитации ее структуры и механизмов [20, с. 48].

Коррекция – выправление каких-либо дефектов, изъянов, которое не требует радикальных трансформаций корректируемого механизма или явления.

Коррекция психологическая – познается как активность по выправлению (корректировке) тех качеств психического развития, не соответствующих по принятой системе критериев «оптимальной» модели. В эту же ситуацию можно отнести и психотерапию.

Л.И. Божович отмечает, что занятия по психолого-педагогической коррекции тесным образом связываются с понятием «норма», что означает ведущую цель коррекции как «возврат» или «подтягивание» клиентов к нужному уровню, опираясь на его возрастные и индивидуальные особенности [6, с. 146].

Психокоррекционные воздействия имеют следующие виды: убеждение, внушение, подражание, подкрепление. Когда психолог планирует коррекционно-развивающие мероприятия, он выбирает не только метод работы с клиентами, но, и в зависимости от формы организации психологической коррекции, выбирает ее вид. А.Г. Лидерс отмечает, что существуют такие формы коррекционной работы, как индивидуальная, микрогрупповая, групповая и смешанная [49, с. 25].

С позиции Г.П. Щедровицкого, отобразить некоторый объект или явление комплексно, значит: 1) показать его как процесс (или множество процессов); 2) как действующую структуру; 3) и продемонстрировать его как сформированность материала – морфологию, будто регистрирующую отпечатки механизмов и функциональных структур, и как основу. Пример сложноорганизованных объектов – это педагогические системы. Они классифицируются последующим способом: структурно-функциональные подразделения, процессуально формирующие образования, формообразующие, личностно-ориентированные конструкции. По своим

конфигурациям педагогические системы предстают социальными и открытыми, между системами и окружающим миром идет перманентный обмен человеческими ресурсами и информацией. К динамическим системам они могут относиться по способу функционирования, считает И.С. Якиманская, так как системы работают в условиях неопределенности разных факторов внешней действительности [20, с. 64].

Обширное применение в общетеоретических исследованиях имеет прием сравнения и, в частности, аналогия – специфичный тип сравнения, который позволяет установить подобие явлений.

Аналогия дает опору для заключений об эквивалентности в некоторых отношениях одного объекта другому. В таком случае более незамысловатый по структуре и достигаемый изучению объект становится образцом более сложного объекта, который именуется прототипом (оригиналом), сообщает М.С. Каган. Появляется возможность перенести информацию по аналогии от моделей к прототипам. В этом заключается сущность специфического метода теоретического уровня – метода моделирования. В этом случае можно полностью освободить мыслящий субъект от эмпирической посылки заключения, когда сами умозаключения от модели к прототипу принимают форму математических соразмерностей (изоморфизма, гомоморфизма, изофункционализма), а мышление начинает действовать не реальными, а мысленными моделями, которые затем воплощаются в форме схематических знаковых моделей (графиков, схем, формул и т. п.) [35, с. 76].

Модель – добавочный предмет, который был выбран или преобразован человеком в когнитивных целях, дающий свежую информацию о ключевом объекте. В дидактике предприняты старания сотворить пока на качественной ступени модель учебного процесса в целом. Модельная же демонстрация единичных граней или структур обучения практикуется уже довольно широко [6, с. 157].

Построение модели осуществляется по следующим этапам:

На первом этапе построения модели предполагается наличие каких-то знаний об объекте-оригинале. Познавательный потенциал модели обуславливается тем, что модель показывает некоторые значимые качества объекта-оригинала. Отсюда следует, что ознакомление с одними сторонами моделируемого объекта осуществляется ценой отказа от исследования остальных граней. Вследствие этого любая модель заменяет подлинный объект лишь в строго локальном смысле. Таким образом, для единичного объекта возможно построение некоторое количество «специализированных» образцов, которые концентрируют внимание на некоторых гранях того объекта, который исследуется или же характеризующих предмет с различной степенью детализации.

Второй этап характеризует модель как автономный объект изучения. Одна из форм такого обследования – это проведение «модельных» опытов, в которых сознательно меняются обстоятельства работы модели и классифицируются сведения о ее «поведении». Окончательным итогом данного этапа будет являться совокупность познаний о модели.

Третий этап осуществляет перенос знаний с модели на подлинник – формируется большое количество знаний. Наряду с этим происходит процесс перехода с «языка» образца на «язык» прототипа. Процедура переноса знаний должна проводиться по определенным принципам. Сведения об образце должны быть изменены с учетом тех свойств объекта-оригинала, которые не были отражены или были скорректированы, когда строилась модель.

На четвертом этапе происходит фактический контроль получаемых с помощью образцов познаний и их употребление для возведения обобщающей теории объекта, его переустройства или регулирования им.

Проанализировав научную литературу по подходам и способам моделирования педагогических систем, мы выделили следующие виды моделей.

Одна из первых характеризуется как стадийная модель. В управленческом процессе С.А. Шмаков отмечает несколько стадий: целевую, социально-психологическую и оперативную. На первой стадии происходит отражение социальных нужд, и главное для нее – определить и решить организационно-педагогические задачи. Вторая стадия предполагает координацию общественных и личных заинтересованностей членов педагогической коалиции. На третьей стадии выполняется реализация первых двух функций, и она включает в себя такие этапы: планирование, принятие решений, исполнение и контроль.

Следующая модель – функциональная, которую можно увидеть в учебном пособии И.Ю. Кулагиной. Когда рассматривают механизм регулирования педагогическими системами как процедуру решения совокупности педагогических проблем, акцентируют внимание на пяти функциональных компонентах, которые, воспроизводясь в структуре деятельности педагога, воспитателя, главы учебного отделения, выступают основой регулирования академической деятельности обучающихся и развития их личности. К этим основным компонентам относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Системообразующим фактором является гностический компонент, потому как он сопряжен с приобретением знаний обо всех аспектах действия педагогической системы.

На третьем месте рассматривается ситуационная модель. Ситуация расценивается как момент взаимодействия субъекта и внешних условий. В ситуациях могут проявляться два типа взаимоотношения индивида со средой. В одном из них отражается объектно-субъектный контакт, то есть сопричастность личности к вещественному окружению, в иных – субъектно-субъектные взаимоотношения, или связи между людьми. К одному из видов социальной ситуации может быть отнесена учебно-педагогическое обстоятельство. Такая ситуация показывает субъектно-субъектное согласование и выделяется от иных социальных ситуаций тем,

что одинаковая ситуация по отношению к педагогу и воспитателю является педагогической, а по отношению к учащимся – учебной. В учебной ситуации учитель является для учащегося элементом условий, отмечает Е.В. Зинько, при исследовании той же ситуации как педагогической, учащиеся становятся элементом внешних обстоятельств для преподавателя.

На четвертом месте – игровое моделирование. Немалый интерес к такому моделированию показывают преподаватели, трудящиеся в сферах высшего, общего и специального среднего образования, а также повышения квалификации профессионалов. В широком смысле игра подразумевается как инструментально заданный отрывок реальности общества. В узком смысле – специальным способом организованная деятельность совокупности индивидов. Организованная деятельность достигается путем обложения ограничениями на непосредственные групповые механизмы, что дает возможность рассмотреть игру как искусственно-естественный предмет, инструментально достижимый через свою неестественную частицу. Л.С. Выготский считает, игра выступает воплощением системного подступа к исследованию, проектированию и организации социальных процессов. В условиях размазанности и аморфности произвольного социального образования нельзя достичь игровых целей. Желательно обеспечить инструментальную досягаемость игрового вещества. Специфичность игры состоит в том, что она выстраивается на базе игрового контекста с внешним социумом. Особенностью моделей, которые отражают игровое взаимоотношение участников, является тот факт, что они отражают процесс, обстоятельства, средства и организацию игрового пространства [49, с. 124].

С учетом выше изложенного рассмотрим модель коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, которая представлена на рисунке 2.

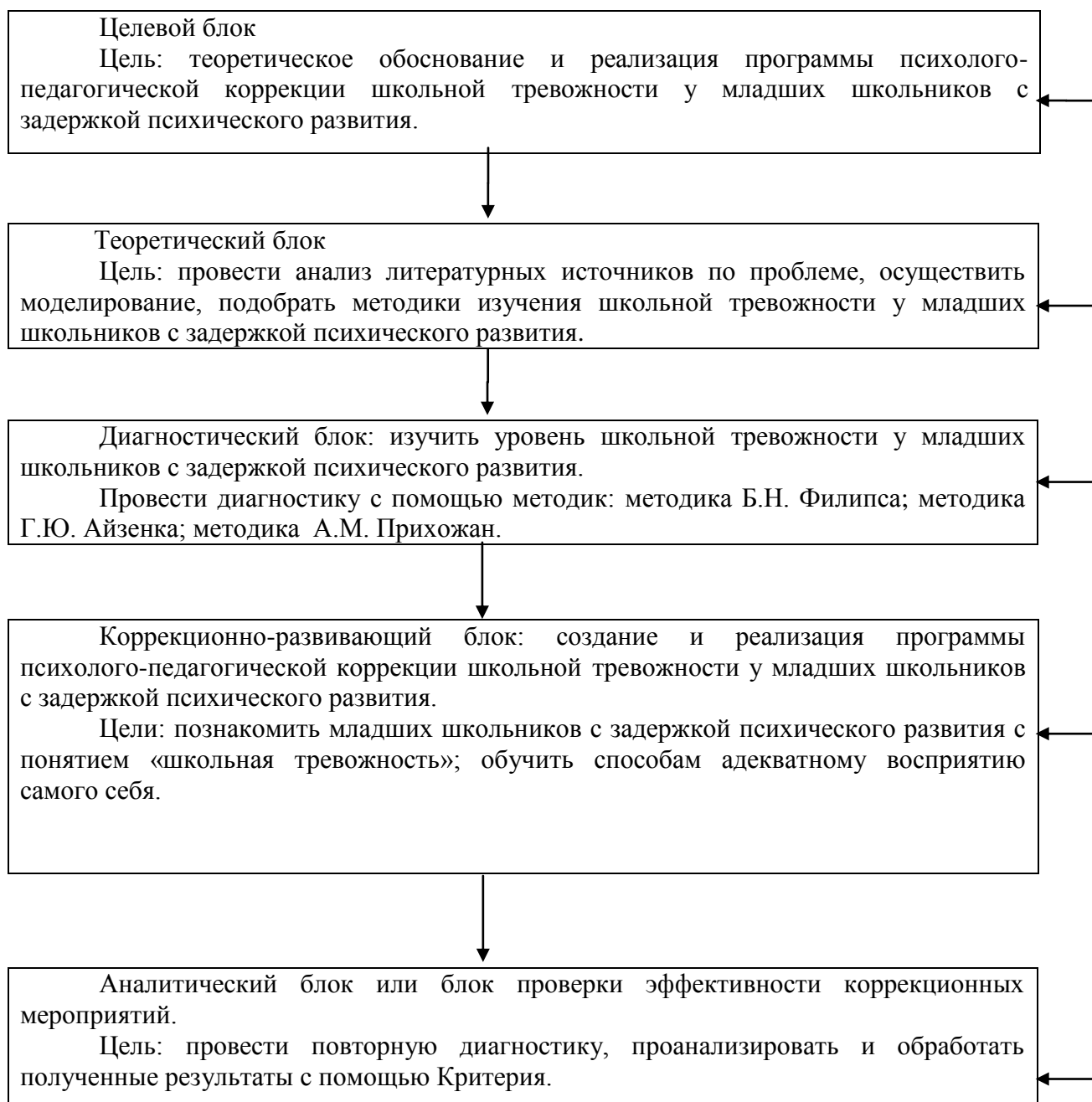


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Итак, моделирование принято относить к разряду универсальных средств. Оно используется как на экспериментальном, так и на абстрактном уровне исследования. Как утверждает Ю.К. Бабанский, «моделирование способствует систематизированию знаний об обучаемом явлении или процессе, дает подсказки на пути к их более целостному описанию, обозначает более полные связи между элементами,



обнаруживает возможности для построения более целостных классификаций и т.д. Моделирование делает исследование не только более полезным, но и более полным в своей сущности». Модель подражает реально существующей системе и предназначена для исследовательских целей. Имея эвристический характер, она является средством, при помощи которого создается теория [52, с. 34].

Разберем более подробно блоки выше представленной модели психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

В диагностический блок входит система мероприятий, которые позволяют обнаружить уровень школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Его целью представляется осуществление диагностики с помощью представленных далее методик: методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филиппа; «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка; проективная методика диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан.

Коррекционный блок создается на основании результатов первичной психологической диагностики. Коррекционно-развивающий блок содержит создание и внедрение программы психолого-педагогической коррекции тревожности, обусловленной школой у младших учеников с задержанным развитием. Цель данного блока – узнавание младшими школьниками с данным нарушением понятия «школьная тревожность», понижение степени школьной тревожности, совершенствование коммуникативных компетентностей у таких учеников. Этот блок включает в себе проведение психолого-педагогической коррекции школьной тревожности с помощью упражнений, игр и релаксации. Формами игрового метода могут быть, например, психотехнические игры. Их цель – устранение психического напряжения, улучшение внутренних сил конкретного индивида.

Методы, используемые в коррекционной работе:

1. Беседа – метод организации коммуникативного взаимодействия, применяемый в коррекционной работе для отработки и развития коммуникативных умений участников.

2. Групповая дискуссия – общественное рассмотрение участниками заданных тем или позиций, обдумывание их с разных точек зрения. Групповая дискуссия в психологическом тренинге – это коллективное рассмотрение того или иного спорного вопроса (в группе тренинга вопрос может быть не обязательно спорным), которое позволяет прояснить или изменить мнение, позицию и установку участника или участников группы во время непринужденного контакта. Этот метод позволил испытуемым высказать их персональное мнение, раскрыть разнообразие подходов и мнений по исследуемым проблемам и вопросам, дал многостороннее видение предметов обсуждения, помог младшим школьникам с задержкой психического развития решить задачи по обучению слушать и взаимодействовать с другими испытуемыми, развил умение преодолевать школьную тревожность перед неизвестным, научил анализировать возникающие в классе сложные ситуации, связанные с школьной тревожностью.

3. Арт-терапия – это средство исправления и развития с помощью художественного творчества. Данный метод выполнил своё предназначение в ходе проводимых нами исследований, он устранил ситуацию отчуждения среди учеников с задержанным развитием.

4. Ролевые игры – воссоздание поступков и отношений иных людей или героев выдуманной или реальной истории. Эти игры создают возможности для самовыражения детей с данной патологией в развитии. Игра – это прекрасное средство диагностики, как отдельного индивида, так и всей группы. Игра помогла нам установить, к чему младший школьник стремится, что ему нужно, поскольку в данной деятельности он стремится сыграть желаемую роль. При помощи игры мы осуществили оценочную

работу, так как игра является заданием для исследователя, позволяя совершенствовать, выявлять и анализировать сразу. В игре у учеников с такой образовательной потребностью развились способности к воображению, образному мышлению. В игре младшие школьники получили опыт произвольного поведения, учились управлять собой.

5. Психогимнастика – с ее помощью ученики с задержанным развитием учились преодолевать такие явления, как напряжение, тревога, скованность, страх перед неизвестным.

6. Анализ конкретных ситуаций, представляемых в форме игры и моделирующих то, что происходит в жизни детей. Данный метод включает в себя изучение, анализ и принятие решений по ситуации, возникшей вследствие случившихся событий, или способной произойти при конкретных условиях в определенном образовании в тот или другой момент.

7. Рефлексия – интеллектуальная процедура, направленная на самопознание, исследование собственных эмоций и чувств, состояний, возможностей, поступков. Данный метод начинает созревать уже в младшем школьном возрасте. Принято выделять разные виды рефлексии: языковую (изучение индивидуумом особенностей своей речевой деятельности), личностную (цель – постижение свойств и специфики своей личности), интеллектуальную (порождение человеком представлений о его интеллектуальных возможностях), эмоциональную (понимание и исследование человеком собственной эмоциональной мира) [7, с. 564].

Отметим, что регулярное проделывание младшими учениками игровых психотехнических заданий способствует их правильной ориентировке в собственных психических состояниях, верному оцениванию и эффективному управлению собой. Ролевые игры включают в себя выполнение групповых особенных заданий, которые предполагают вербальную и невербальную коммуникацию, проигрывание разных ситуаций, проживание различных ролей, являющимися значимыми для

детей в реалистичной жизни. Вместе с тем, игровой тон ситуации делает игроков свободными от практических результатов их разрешения, что расширяет рубежи поиска способов поведения, дает свободу для творчества.

Аналитический блок или блок проверки эффективности исправительных действий сконцентрирован на проведении вторичной диагностики, изучение и обработку приобретенных результатов при помощи Критерия Т-Вилкоксона.

Данный критерий используется для соотнесения показателей, которые были измерены в двух различных обстоятельствах на одинаковой выборке испытуемых. С помощью этого критерия мы устанавливаем, будет ли в каком-либо одном направлении сдвиг показателей более напряженным, чем в другом.

Итак, психолого-педагогическая коррекция подразумевается как работа по корректированию таких черт психического развития, каковые по установленной системе критериев не находятся в соответствии с «оптимальной» моделью.

Стоит заметить, что для предоставления эффективности итогов психолого-педагогической коррекции тревожности, причиной которой является школа, у учеников с такими особыми образовательными потребностями, значимыми считаются следующие требования, которые предъявляются к обратной информации: развернутость, уместность, адекватность, беспристрастность, точность, актуальность, доступность, постоянность, организованность и специфичность.

Рассмотрение психолого-педагогических исследований позволило составить модель психолого-педагогической коррекции учебной тревожности у младших учеников с задержанным развитием, которая включает в себя следующие блоки: целевой, теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий и аналитический.

## Выводы по I главе

1. Нами была изучена психолого-педагогическая литература по теме исследования и установлено, что проблема изучения тревожности, причиной которой является школа, у младших учеников с задержанным развитием исследована неудовлетворительно.

2. Отличительными чертами демонстрации школьной тревожности младших учеников с данной патологией развития является проявление отказа от выполнения якобы невыполнимых заданий. У них чаще проявляются чувства раздражения или агрессии. В сравнении с нормативно развивающимися школьниками, дети с ЗПР являются более рассеянными, у них снижена концентрация внимания, присутствуют страхи опоздать в школу или потерять учебные принадлежности.

3. Для того чтобы организовать проведение коррекционной программы, следует построить дерево целей и смоделировать грядущую работу. Проведённый нами анализ литературы, целей и задач работы, позволил составить дерево целей исследования. В дереве целей была определена генеральная цель – теоретическое обоснование и экспертная апробация модели психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших учеников с ЗПР. Составлена модель коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Выявлены задачи программы.

Моделирование и целеполагание являются обязательной частью исследований, так как позволяют удачно образовать эксперимент по изучению и коррекции учебной тревожности у младших учеников с данной образовательной потребностью.

## Глава II Организация и проведение исследования по изучению тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

### 2.1 Этапы, методы, методики исследования

Практическая часть квалификационной работы заключается в том, чтобы изучить школьную тревожность у учеников начальных классов с задержкой психического развития.

Исследовательская работа включала в себя три этапа:

I. Поисково-подготовительный этап: было изучено необходимое количество психолого-педагогической литературы. На этом этапе проведен анализ литературы по проблеме исследования, выдвинута гипотеза, поставлены цели и задачи исследования, а также проанализировано понятие «школьная тревожность».

II. Опытно-экспериментальный: подбирались методики изучения тревожности, присущей младшим школьникам, обладающим задержанным развитием, проводилась диагностика детей по выбранным методикам, применялась программа коррекции школьной тревожности и проводилась повторная диагностика.

III. Обобщающий этап: на основе проделанной работы были сделаны соответствующие выводы, была проверка гипотезы, разработка методических рекомендаций по коррекции школьной тревожности младших школьников с ЗПР.

Характеристика использованных методов и методик исследования

Изучение специализированных источников – это один из способов исследований в области науки, который подразумевает разделение общей проблемы на составляющие ее элементы. Производится при изучении вопроса, либо при получении реальной практики. Процесс состоит, в свою очередь, из нескольких частей: формирование списка используемых

источников, которые помогут в работе над выбранной проблематикой, изучение уже имеющихся работ по похожей теме и на основании этого составление списка и порядка основных логических частей и положений исследования [24, с. 151].

Тестирование в психодиагностической деятельности – стандартизированное испытание, с помощью которого можно выяснить количественные (и качественные) личностные особенности, отличающие одного человека от другого.

Тест – непродолжительная задача, выполнив которую человек показывает собственный уровень развитости определенных психических функций и с помощью которой можно определить с достаточно вероятной степенью текущее состояние качества и количества должных умений, способности применять полученный ранее опыт, уникальных особенностей личности и т.п.

Большинство способов исследований применяются для генерации новых выводов и знаний, которые потом внесут свой вклад в психологию, однако тест призван проверить, соотносятся ли психологические особенности индивида с выведенными ранее качественными и количественными характеристиками, присущими большинству людей, а также принятыми в качестве необходимой планки [11].

При тестировании человек, который проводит исследование, должен знать наизусть словесную инструкцию [2, с. 28].

Анализ – это разделение, расслоение исследуемого объекта на составляющие его элементы. Анализ является основой аналитического способа изучения предмета. Его подвиды – классификация и периодизация. Указанная методика применяется и в умственной и в практической активности.

Синтез – методика глобализации различных проявлений одного и того же явления, «сбор» всех вариантов проявления в общее глобальное понятие. Это позволяет не только соединить несколько частей, но и

выяснить схему их взаимодействия между собой. Итогом данного метода получается что-то абсолютно новое, неизвестное ранее, которое не только представляет собой конгломерацию нескольких элементов, но и является результатом их связей, влияния и зависимостей друг от друга.

Синтез и анализ являются средствами выявления рационального баланса сил и средств, которые необходимы для успешного функционирования. Данные операции позволят установить компоненты, из которых получается эффект взаимодействия персонала, дать понимание о своих возможностях в достижении экономического эффекта. Они находят свое применение при исследовании, например, работы предприятия за финансовый год, который разделяют на кварталы, устанавливая взаимосвязь между ними, а затем воспроизводят операции в целом. При помощи этих методов уясняются благоприятные стороны проведения туристских мероприятий, выявляются их слабые звенья.

Функция анализа состоит в вычленении различных черт в туристской деятельности, которые могли бы быть приняты в качестве основания для систематизации фактов, расположения их в хронологическом, функциональном, структурном порядке, характеризующем определенную сторону развития исследуемого события.

Работа синтеза состоит в установке отношений между фактами и соединении их в категории по выделенным основаниям. Стоит иметь в виду, что в научных проектах находят применения разные подвиды анализа: факторный, логический, контент–анализ и др.

Обобщение – это процесс перехода от частного к общему, от узкого к более глобальному. Умственное обобщение основывается на всеобщности связей объектов и явлений действительности, взаимосвязи единичного и общего в каждом реально существующем событии. В отдельном виде имеются не только индивидуальные, присущие лишь ему черты, но и общие, сходные признаки. Составление обобщающих положений (понятий, законов, выводов, концепций) возможно через



постижение конкретного.

Уровень общности мероприятий может быть разным. Отсюда и различие в степени обобщения – от установления простого, элементарного сходства на этапе практического изучения фактов до раскрытия значимого, общего, лежащего в основе создания представлений, освоения законов и объяснения фактов на уровне теоретического познания, когда формируется система объясняющих тезисов, формируется лаконичная теория явления, которое изучают.

Формой обобщения могут являться умозаключения, из которых в дальнейшем сложится научная концепция, раскрывающая характерные черты и содержание изучаемых явлений, принципы их возникновения и развития.

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. Целеполагание – первичная фаза управления, предусматривающая постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с назначением системы, установками и характером решаемых задач.

Эксперимент – один из методов исследования некоторого явления, отличающийся тем, что он может управлять условиями. От наблюдения отличается активным взаимодействием с объектом, который необходимо изучить. Обычно данный метод применяется в рамках научного проекта и нужен для того, чтобы проверить гипотезу и установить причинные связи между феноменами. Значимое преимущество психологического эксперимента в том, что он дает ресурс для специального проявления

определенных психических процессов и явлений, воздействия на их характеристики и установления зависимостей психических явлений от изменяемых внешних условий [52, с. 37].

Констатирующий эксперимент – один из базовых подвидов эксперимента, цель которого – изменение одной или нескольких независимых переменных и выявление их влияния на зависимые переменные. Констатирующий эксперимент главным образом отличается от формирующего эксперимента целями проведения. Целью констатирующего эксперимента прорупается регистрация изменений, происходящих с зависимыми переменными, а не влияние на последние, как в формирующем эксперименте. Видами констатирующего эксперимента являются естественный и лабораторный [10, с. 231].

Формирующий эксперимент – специальный метод психологического исследования, который состоит в том, что ученый определенным образом строит обучение (воспитание) испытуемого для получения заданного изменения его психики. В отличие от метода констатации (срезов), направленного на изучение фактов, и лонгитюдного исследования, направленного на описание процессов в естественных условиях, формирующий эксперимент направлен, прежде всего, на выявление причин и условий протекания процессов [35, с. 166].

Метод математической статистики – это оперирование со значениями признака, полученными у испытуемых в психологическом исследовании. Сегодня методы математической обработки постоянно применяются в педагогических и психологических исследованиях. Психолого-педагогические измерения, выполненные с помощью тестов, всегда сопровождаются некоторой ошибкой, вызванной несовершенством диагностического инструментария и различными обстоятельствами проведения диагностики. Вследствие этого необходимо доказывать значимость полученных результатов [7, с. 89].

Для исследования был выбран Т-критерий 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 [4, с. 65].

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.

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. 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.

Гипотезы Т-критерия Вилкоксона:

H<sub>0</sub>: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H<sub>1</sub>: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Ограничения в применении Т-критерия Вилкоксона:

1. Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях – 5 человек. Максимальное количество испытуемых – 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц.

2. Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, и количество наблюдений  $n$  уменьшается на количество этих нулевых сдвигов.

Для проверки гипотезы и реализации поставленных задач были использованы методики: методика Б.Н. Филиппа, методика Г.Ю. Айзенка, методика А.М. Прихожан.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филиппа [52, с. 361].

Значения этого опросника дают ознакомление как с общей тревожностью – эмоциональным состоянием ребенка, связанной с разными формами его включения в жизнь школы, так и с частными видами обнаружения школьной тревожности. Сама методика включает в себя 58 высказываний, которые можно либо зачитывать учащимся, либо предоставлять в письменном виде. На каждое утверждение требуется ответить однозначно: «да» или «нет». В тесте тревожность разделяется на 8 видов:

1. Общая тревожность в школе.
2. Переживания социального стресса.
3. Фрустрация потребности в достижении успеха.
4. Страх самовыражения.
5. Страх ситуации проверки знаний.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.
8. Проблемы и страхи в отношении с учителями.

Полный текст методики представлен в Приложение 1.

Методика А.М. Прихожан [38, с. 328].

Область применения: выявление уровня школьной тревожности учащихся начальной школы.

Цель методики. С помощью данной методики можно выявить общий уровень школьной тревожности учащихся начальной школы.

Возрастные ограничения. Методика предназначена для работы с учащимися начальной школы. Возраст испытуемых 6-9 лет.

Процедура диагностики. Исследование проводится только индивидуально, без присутствия педагогов и классного руководителя, в условиях позитивного контакта психолога с испытуемым, желательно в начале учебного дня.

Учащимся предлагается придумывать рассказы по картинкам, на которых у взрослых и детей не прорисованы лица. Психолог показывает картинки, а ребенку необходимо пофантазировать, какие у детей на каждой картинке эмоции, настроение и почему.

Выполнение упражнения по первой картинке обозначается как тренировочное, в процессе, которого можно повторять инструкцию, добиваясь усвоения ее ребенком. Далее поочередно показываются картинки со второй по двенадцатую. Перед предъявлением картинок 2,3,5,6,10 испытуемому предлагают выбрать одного нарисованного героя и сочинить о нем рассказ. Все ответы, которые дают дети, регистрируются (см. Приложение 1).

Методика Г.Ю. Айзенка [45, с. 141].

Разработана британским психологом для определения тревожности у детей.

Учащимся предлагается описание различных психических состояний. Если им это состояние часто присуще, ставится 2 балла, если это состояние бывает, но изредка, ставится 1 балл, если совсем не бывает – 0 баллов. На каждый вопрос требуется поставить количество баллов.

Методика состоит из 40 вопросов, которые можно зачитывать школьникам, а можно предлагать в письменном виде (см. Приложение 1).

С учетом выше сказанного отметим, что организация исследования школьной тревожности у младших школьников с ЗПР включала три этапа:

поисково-подготовительный этап, поисково-исследовательский и обобщающий. Представленные этапы, методы и методики полностью отвечают задачам и цели исследования.

## 2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего исследования школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Исследование проводилось в МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска». Для исследования был выбран 4Г класс. В классе воспитывается 6 учеников с задержанным развитием: 5 мальчиков и 1 девочка. Учебный коллектив был сформирован в 2013 году. Возраст ребят 10-11 лет.

Основными видами деятельности коллектива являются учебная и игровая деятельность. Школьники справляются с предложенными им заданиями.

Дети довольно быстро устанавливают общий язык, достаточно хорошо знают и понимают друг друга, причина этому – их одинаковый возраст и общность интересов.

Взаимоотношения среди одноклассников могут характеризоваться как вполне благоприятные. Самостоятельных объединений со своими нормами поведения и правилами не наблюдается.

Изолированных и отвергнутых учеников не имеется.

Отношения с классным руководителем строятся на уважении.

Ученики не всегда бывают самокритичны касательно своей деятельности и поведения.

Присутствует демонстрация взаимовыручки и взаимопомощи между одноклассниками.

Стиль взаимодействия классного руководителя с классом можно охарактеризовать как авторитарный. Наблюдается особый контроль за классом. Требуется поддержка дисциплины в классе.

В основном, в ученической группе превалирует позитивный эмоциональный климат, учащихся характеризует сплоченность. Устоявшаяся атмосфера содействует продуктивности учебной деятельности, неплохой успеваемости и хорошо влияет на физическое и душевное самочувствие обучающихся.

Таким образом, учащиеся данного класса дружны и имеют общие положительные задачи и цели.

Констатирующий этап нашего эксперимента был ориентирован на раскрытие первоначального уровня школьной тревожности у младших учеников с задержанным развитием.

Для исследования школьной тревожности в группе школьников было проведено исследование по методике Б.Н. Филлипса.

Результаты исследования уровня школьной тревожности были отражены в таблице (см. Приложение 2, табл. 1).

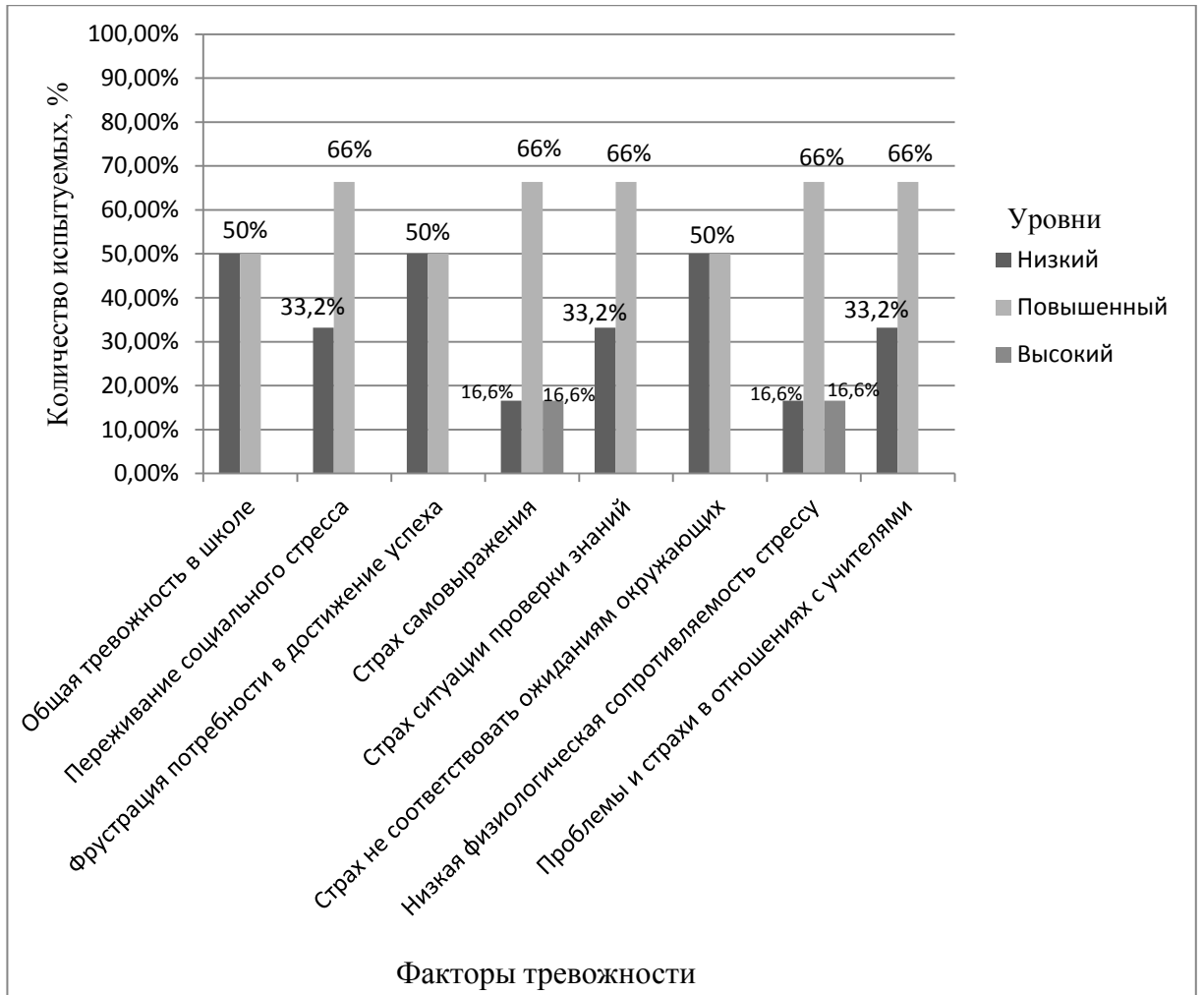


Рисунок 3 – Результаты изучения уровня тревожности по методике Б.Н. Филлипса на этапе констатирующего эксперимента

Анализ результатов показал, что такие факторы, как переживание социального стресса, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями у 66% (4 человека) испытуемых находятся на повышенном уровне. Это говорит о том, что ребята могут в каких-либо случаях не адаптироваться к стрессу, а так же, такие учащиеся испытывают небольшие затруднения, когда нужно установить контакт среди сверстников, а также выразить себя, свои мысли и чувства, таких испытуемых немного пугают ситуации когда необходимо взаимодействие с учителями по какому-то вопросу, а также проверка знаний в любой форме (например, у доски, опрос, контрольная или проверочная работа). 16,6% (1 человек) обследуемых показали высокий уровень страха



самовыражения, что означает, что он не умеет давать отпор другим, выражать свои желания и мысли, заявлять о себе. 16,6% (1 человек) имеет высокий уровень фактора, снижающего приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера и повышающего вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента, полученные по методике Г.Ю. Айзенка. Они представлены на рисунке 4. Результаты предоставлены в виде баллов в таблице (см. Приложение 2, табл. 2).

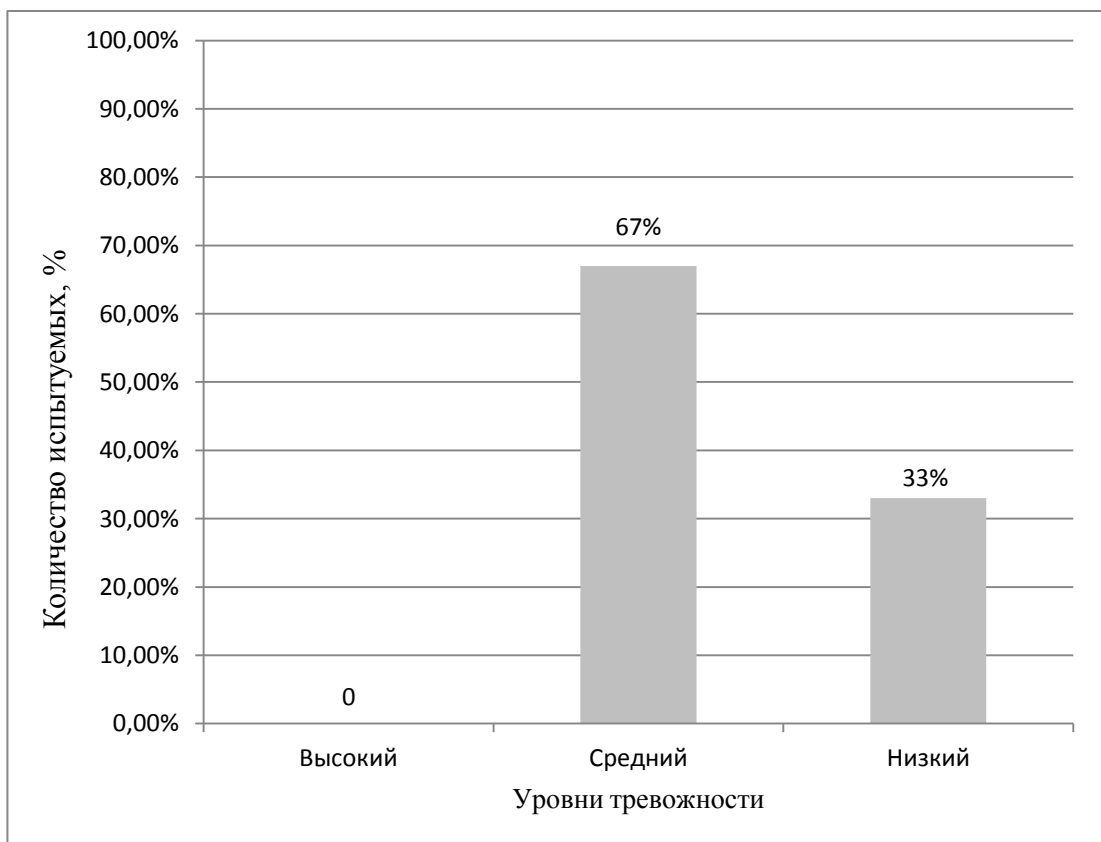


Рисунок 4 – Результаты изучения уровня тревожности по методике Г.Ю. Айзенка на этапе констатирующего эксперимента

Анализ результатов показал, что 2 (33%) ученика обладают низким уровнем тревожности, причиной которой является школа. Это говорит о том, что эти испытуемые, как правило, редко краснеют из-за пустяков, крепко спят, не пугаются трудностей, спокойно переносят время ожидания и т.д. 4 (67%) ученика показали средний уровень, свидетельствующий о

том, что они нередко испытывает затруднения в учебной деятельности, не могут справиться с требованиями педагогов и не всегда понимают объяснения на занятиях, а также, они достаточно мнительны, быстро, но ненадолго впадают в уныние и их легко в чем-либо убедить. Очень тревожных детей в классе не обнаружилось.

Рассмотрим результаты изучения школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития по проективной методике А.М. Прихожан, направленной на выявление уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Результаты представлены на рисунке 5. Результаты предоставлены в виде баллов в таблице (см. Приложение 2, табл. 3).

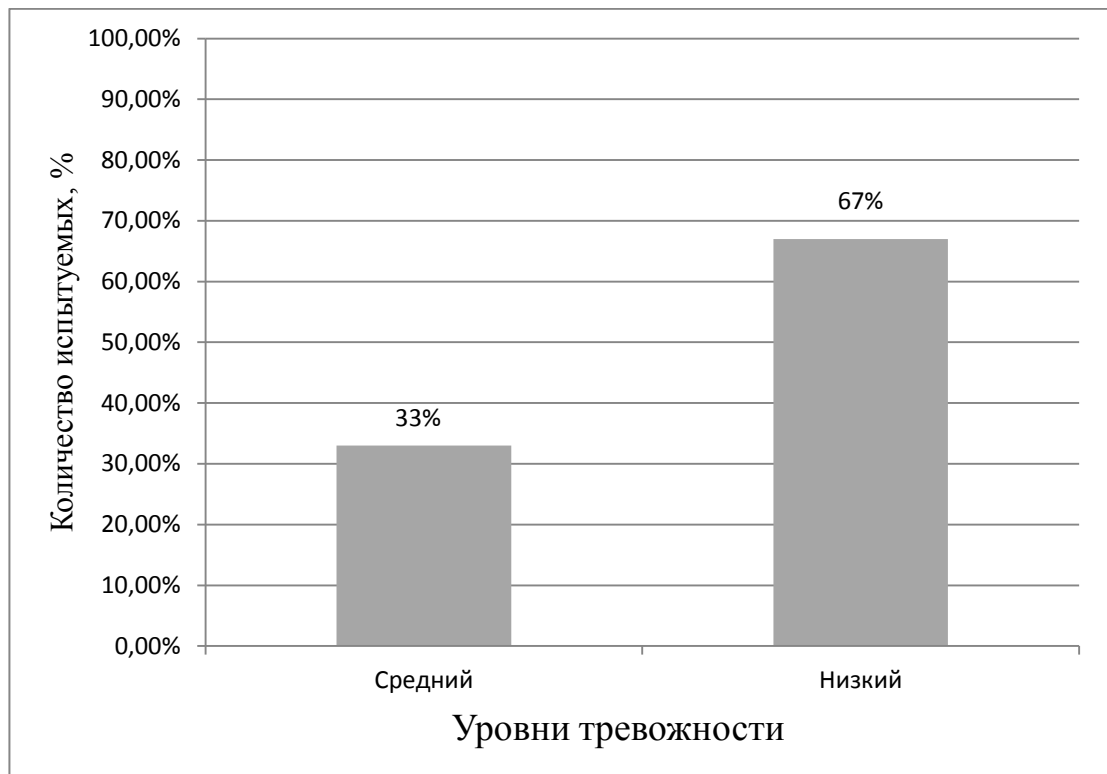


Рисунок 5 – Результаты изучения уровня тревожности по методике А.М. Прихожан на этапе констатирующего эксперимента

Анализ результатов показал, что 4 (67%) ученика имеют низкий уровень школьной тревожности, который характеризуется отсутствием страхов перед выполнением домашней работы, ответом у доски, участием в соревнованиях, разговором с директором школы и учителями. У 2-х

(33%) учеников наблюдается средний уровень, который свидетельствует о том, что они испытывают трудности в школьной деятельности, не справляются с требованиями учителей, не понимают объяснений на занятиях.

По таким данным возможно сделать вывод о том, у младших учеников с нарушением развития превалирует низкий уровень тревожности, обусловленной школой. Этот факт может быть признаком высокой продуктивности детей на занятиях.

Таким образом, в этом параграфе мы описали наше обследование младших школьников с ЗПР по выявлению их уровня школьной тревожности.

## Выводы по II главе

1. Психолого-педагогическое изучение прошло в 3 этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и обобщающий.

2. В процессе констатирующего этапа исследования мы раскрыли содержание его подэтапов, дали характеристику использованных методов и методик.

3. На констатирующем этапе исследования мы сформировали вывод о том, что младшие ученики с задержанным развитием имеют в основном низкий и средний уровень тревожности, а значит, нам необходимо осуществить коррекционную работу по изменению степени тревожности, обусловленной школой, у младших учеников с данной особенностью в развитии.

## Глава III Экспериментальная работа по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

### 3.1 Программа коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Рассмотрим этапы разработки и реализации программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Коррекционная программа составлена на основе модели, изложенной ранее (см. Параграф 1.3).

Целью описываемой программы является организация условий для понижения тревожности, причиной которой является школа, у обучающихся до степени «мобилизующей» тревоги, которая соответствует возрастной норме. Чтобы достичь такой цели, постепенно будут решаться следующие задачи:

- научение членов группы способам понимания и отреагирования своих эмоций;
- содействие росту самооценки членов группы;
- помощь в повышении коллективной коммуникативной культуры обучающихся.

К прогнозируемым итогам можно отнести понижение степени тревожности, которая связана с разными нюансами школьной жизни, рост самооценки учеников, совершенствование культуры общения.

Как отмечается в литературе, организация деятельности психолога по реализации психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР должна строиться с учетом следующих методологических принципов:

принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;

принцип единства коррекции и диагностики;

деятельностный принцип коррекции;

принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей учащегося;

принцип комплексности методов психологического воздействия;

принцип учета объема и степени разнообразия материала.

В своем исследовании мы руководствовались ниже перечисленными принципами:

1. Принципом гуманизма – утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над личностью.

2. Принципом конфиденциальности – информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению. Участие обучающихся должно быть сознательным и добровольным.

3. Принципом компетентности – психолог четко определяет и учитывает границы собственной компетентности.

4. Принципом ответственности – психолог заботится, прежде всего, о благополучии детей и не использует результаты работы им во вред.

Данная программа была разработана на основе существующих программ в психолого-педагогической литературе применительно к младшему школьному возрасту. Формирование группы учащихся происходило на основе диагностического обследования, по результатам которого у учащихся были выявлены различные уровни тревожности. С целью профилактики данная программа была реализована на всем 4 классе, состоящем из 6 человек.

Если некоторое количество членов группы нуждается в дополнительной проработке какой-либо темы, то программа может быть

изменена при помощи дополнительных занятий. Они ведутся дважды в неделю. Длительность одного – 1-2 академических часа. Количество участников группы – 5-7 учащихся.

Чтобы повысить эффективность программы требуется соблюдать ряд вспомогательных условий. Вопрос тревожности, обусловленной школой, требует комплексного и системного подходов, а также работы с учителями и родителями учеников.

Составленная нами программа работы содержит в себе некоторое количество этапов.

На протяжении подготовительного этапа выясняются черты тревожности, обусловленной школой, у младших школьников с задержкой психического развития, и идет организация условий для того, чтобы положительные поступки, демонстрируемые учениками, поддерживались и подкреплялись педагогами. Помимо этого, формируются условия для создания у младших школьников с задержкой психического развития мотивации на самоизменение.

Для того чтобы провести углубленную психодиагностику применяется метод наблюдения за действиями учеников и на уроках, и вне учебной работы, а также средства психодиагностического обследования, которые соответствуют возрасту обучающихся.

Во время консультаций с учителями обсуждается необходимость выражения содействия младшим школьникам с задержкой психического развития в вероятно беспокойных ситуациях, одобрения демонстрации ими положительных поступков, понижения эмоционального напряжения на занятиях. Например, предлагается в данный промежуток времени ограничить вызовы ученика к доске и спрашивать исключительно в ситуации фронтального опроса.

Значимым моментом будет являться создания договора между психологом и родителями обучающегося. В этом документе могут быть распределены зоны ответственности сторон: в частности, психолог ли

будет на время работы группы уводить школьника с «продленки» или его станут приводить родители, покидает ли ребенок группу и идет домой, или снова возвращается на «продленку» и т. д.

Существенным условием успешности работы будет являться заинтересованность самих членов группы. Содействовать ее формированию могут персональные консультации с учениками, на которых удобным им языком расскажут про цели работы группы, форму ее проведения («занимательные игры», «рисование», «сочинять сказки» и т. д.), а также о том, каковы прогнозируемые результаты. Для достижения вышеописанного, на протяжении консультации создаются условия для того, чтобы обучающийся направил внимание на то дезорганизирующее воздействие, которое тревожные состояния оказывают на его учебную работу, и вследствие этого понял потребность бороться с ней.

Чтобы построить занятия, находит применение следующая схема.

Отдельное занятие будет начинаться с ритуала приветствия. Его целью является настрой на процесс, объединение членов группы, формирование коллективного доверия. Во время первого занятия такой ритуал предлагает ведущий. На протяжении второго занятия можно предложить изменить ритуал приветствия, и в будущем по итогам обсуждения участниками группы он может быть изменен.

Следующий этап занятия – это рефлексия самочувствия участников, оформленная в специальном методическом подходе. Она дает возможность настроить себя на деловой лад и сосредоточить внимание на своем состоянии «сейчас», чтобы в конце занятия проанализировать его изменение.

Далее идет «разогревающее» психогимнастическое задание, которое тематически имеет связь с целью занятия, выполняющее назначение своеобразной «эмоциональной активизации», которая необходима для дальнейшего сосредоточения на эмоционально значимых темах.



Работа по теме занятия включает в себя одно или несколько упражнений, которые создают атмосферу для того чтобы достичь цели одного определенного занятия.

И, в конечном итоге, завершающий этап занятия – это рефлексия переживаний, которая включена в ритуал окончания занятия. Из-за нее совершается ассимиляция полученного каждым участником опыта на протяжении занятий. В младшем ученическом возрасте процесс рефлексии претерпевает трудности, причиной этому являются особенности возрастного созревания.

В процессе реализации программы используются следующие методы.

1. Беседа – метод организации коммуникативного взаимодействия, применяемый в коррекционной работе для отработки и развития коммуникативных умений младших учеников с задержанным развитием.

2. Групповая дискуссия – публичное обсуждение участниками определенных тем или позиций, рассмотрение их с разных точек зрения.

3. Арт-терапия – это метод исправления и совершенствования средствами художественного творчества.

4. Ролевые игры – воссоздание поступков и отношений иных людей или героев выдуманной или реальной истории.

5. Игротерапия – метод исправления эмоциональных расстройств и нарушений поведения, основой которого является игра.

6. Психогимнастика – использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе.

7. Анализ конкретных ситуаций предлагаемых в игровой форме и моделирующих то, что происходит в жизни у учеников с данной образовательной потребностью.

8. Рефлексия – мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей,

поведения. Рефлексия начинает формироваться в младшем ученическом возрасте.

Специфические особенности работы предполагают некоторое количество требований к комнате для проведения этапов программы. В помещении должно быть довольно просторно, желательно чтобы пол имел мягкое покрытие, также необходимо достаточное количество стульев, чтобы участники группы имели возможность посидеть в кругу (так как круг – это первостепенный вид организации пространства на занятиях) и передвигаться в свободном порядке. Помимо этого, помещение для занятий должно иметь «индивидуальные рабочие места» для членов группы. Также, комната должна быть звукоизолированной и не просматриваемой для посторонних. На начало каждого занятия в помещении необходимо находиться всем материалам, необходимым для работы группы. Кроме материалов, на отдельном занятии желательно иметь магнитофон с кассетами, на которых записана инструментальная музыка, звучащая во время индивидуальной работы членов группы или работы малых групп, а также колокольчик, чтобы обозначить отдельные временные интервалы работы. В течение всех занятий на стене висит лист ватмана со списком основных правил работы в группе.

На протяжении занятий полезно вести «дневник посещаемости». Он позволит отслеживать динамику отношения к школе отдельного ученика, с учетом того, какое количество занятий он посетил. Пропуск хотя бы одного или двух занятий, в основном, стремительно понижает ее эффективность, так как упускается возможность реализации одной из микроцелей программы. Как правило, тип регистрации подражает развороту школьного журнала.

Мы дали характеристику коррекционной программы для снижения тревожности, причиной которой является школа, у младших учеников с задержанным психическим развитием, а именно организационные

характеристики, цель, задачи и развернутый план коррекционных занятий (см. Приложение 3).

Рассмотрим структуру программы и занятий более подробно.

Занятие 1 «Установление правил, создание рабочей атмосферы» направлено на установление контакта с обучающимися, формирование рабочей атмосферы, определение правил с целью регламентирования работы на базе добровольно принятых обязательств, приобретение взаимопонимания в целях действий программы. Основными формами работы на этом занятии явились такие, как упражнение «Варежки» и «Установление правил» для совершенствования сплоченности группы через общую деятельность.

Целью второго занятия было объединение группы и укрепление правил. Основными формами работы на этом занятии явились такие, как упражнения «Перечисли правила» и «Рука».

Целью третьего занятия явилось укрепление заинтересованности в групповой работе, понимание персональных затруднений. Основными формами работы на этом занятии были такие, как упражнения «Броуновское движение» и рисунок «Мои личные трудности».

Целью четвертого занятия стала вербализация содержания тревожности. Основными формами работы на этом занятии были такие, как игра «Изобрази предмет» и упражнение «Сказка» для озвучивания учениками личных причин тревожности в безопасной, то есть проективной форме.

Целью пятого занятия была разрядка тревожности. Основными формами работы на этом занятии были такие, как упражнение «Иностранец в школе» и выдумывание сказок для вербализации и отработки тревожности в безопасной форме.

Занятие 6 предполагало проработку опасений путем проигрывания беспокоящих ситуаций. Основными формами работы на этом занятии

были такие, как разыгрывание сказочных ситуаций для проработки учебной тревожности.

Занятие 7 было направлено на тренировку гибкости поведения. Основными формами работы на этом занятии были такие, как упражнение «Школа для животных».

Занятие 8 способствовало закреплению позитивного отношения к школе. Основными формами работы на этом занятии были такие, как «Урок и перемена» и «Школа для людей».

Занятие 9 способствовало повышению самооценки участников группы. Основными формами работы на этом занятии были такие, как упражнения «Ладонка» и «Маяк».

Занятие 10 «Подведение итогов» способствовало вербальному подведению итогов занятий, выражению эмоционального отношения участников группы друг к другу и к руководителю.

Таким образом, данная программа позволит изменить уровень школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

### 3.2 Анализ результатов экспериментальной работы по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

После формирующего эксперимента психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, на базе 4Г класса МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска», у младших школьников с задержкой психического развития была проведена повторная диагностика. Использовался тот же пакет психодиагностических методик. Целью повторного исследования, на контрольно-обобщающем этапе, является обработка и обобщение

результатов опытно-экспериментальной работы, оформление психолого-педагогического эксперимента.

После проведения коррекционной программы для младших школьников с ЗПР были получены следующие результаты:

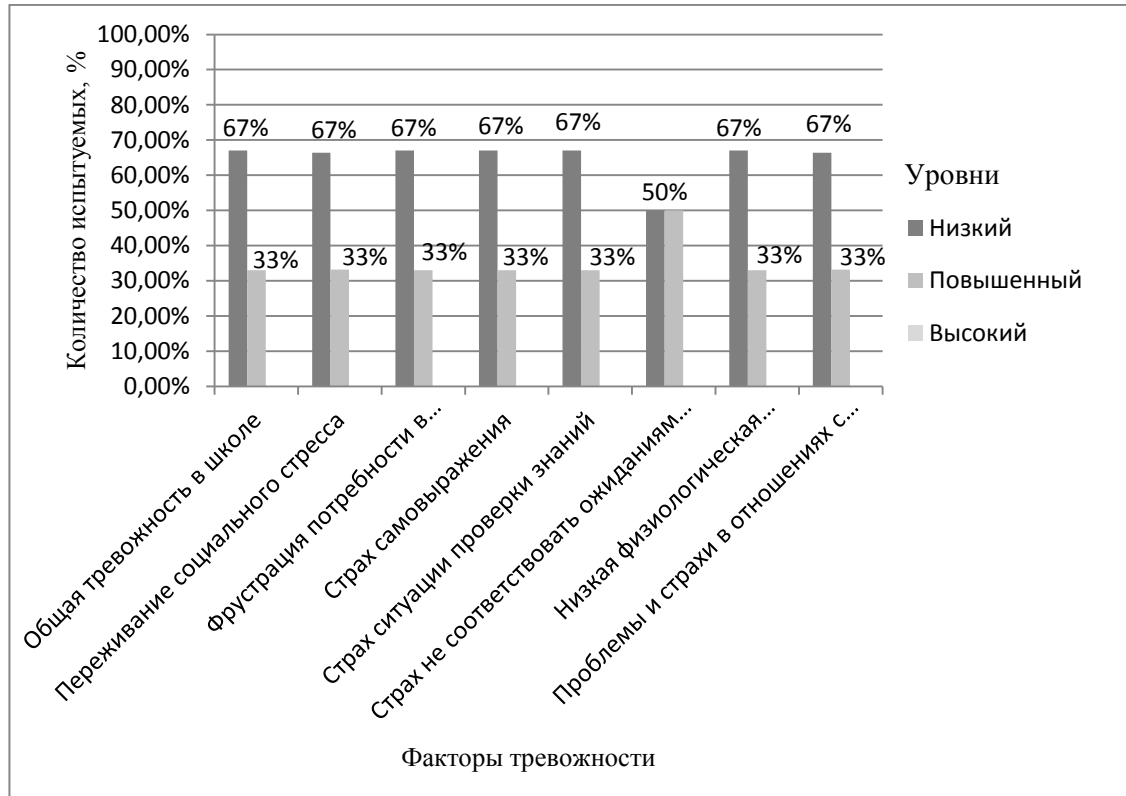


Рисунок 6 – Результаты исследования по методике Б.Н. Филлипса после проведения коррекционной работы

Как видно из графика, 67% (4 человека) показали низкий уровень тревожности на таких факторах, как общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями. Это означает, что учащиеся спокойно налаживают контакт со сверстниками, не боятся проверки усвоенных знаний в какой-либо форме, не нервничают при контакте с учителями и нормально адаптируются к стрессовым ситуациям. Соответственно, 33% (2 человека) показали уровень выше среднего по этим факторам. Высокого уровня школьной тревожности после коррекции не наблюдается.

Рассмотрим результаты эксперимента, полученные по методике «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка

Они представлены на рисунке 7.

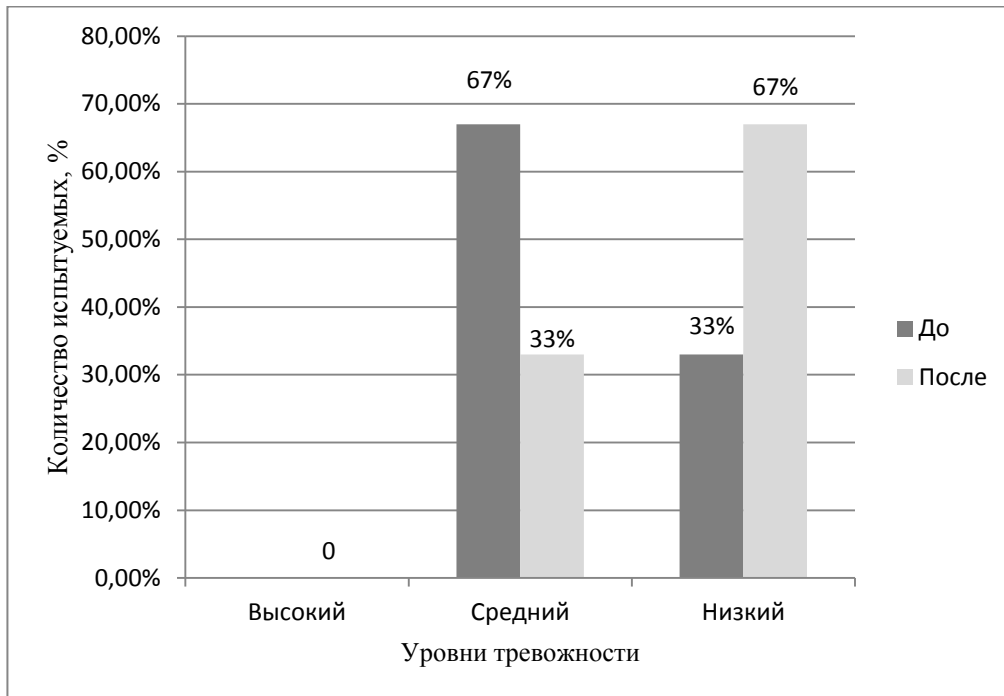


Рисунок 7 – Результаты исследования по методике «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка до и после проведения коррекционной работы

По графику видно, что после проведения коррекционной программы, 67% испытуемых (4 человека) показали низкий уровень школьной тревожности, характеризующий себя тем, что ученика с таким уровнем не пугают трудности, он спокойно относится к пустякам, не краснея из-за них, он не мнителен и нормально переносит моменты, когда нужно подождать. В то время как у 33% (2 человека) наблюдается средний уровень тревожности, характеризующийся беспокойным отношением к трудностям, неприятностям и к моментам ожидания.

Рассмотрим результаты изучения школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития по проективной методике А.М. Прихожан, направленной на выявление уровня школьной тревожности. Результаты представлены на рисунке 8.



Рисунок 8 – Результаты исследования по методике А.М. Прихожан до и после проведения коррекционной работы

Проанализируем полученные результаты исследования. Как видно на графике, средний уровень показали 17% (1 человек) обследуемых, на котором учащиеся испытывают трудности в школьной деятельности, не справляются с требованиями учителей, не понимают объяснений на занятиях, не могут занять себя во время перемены. Надо отметить, что низкий уровень тревожности наблюдается у 5 человек – 83% испытуемых, свидетельствующий о спокойном настроении в ситуации, например, ответа у доски или разговора с учителем, раскованности при ответе, отсутствии боязни опоздать в школу, на урок, потерять или испортить школьную принадлежность.

Для подтверждения достоверности полученных результатов был применен Т-критерий Вилкоксона. Математической обработке подвергались результаты по методике А.М. Прихожан.

Детям предъявлялись рисунки с персонажами, у которых не были прорисованы лица. Ребятам предстояло определить, какое настроение у изображенного героя (мальчика или девочки).

Данная методика позволила констатировать общий результат среднего и низкого уровня тревожности. Это дает нам основание говорить

о том, что для данных обследуемых характерен разный уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость, внутренняя обеспокоенность.

Средний уровень тревожности у 1 человека из 6 – 17%

Низкий уровень тревожности у 5 человек из 6 – 83%

Используя полученные данные, можно рассчитать парный критерий Т-Вилкоксона. Задача состоит в том, чтобы определить, будет ли понижаться уровень школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития после коррекционной программы.

Алгоритм критерия Т-Вилкоксона

1. Составить список испытуемых в любом порядке, например, алфавитном.

2. Вычислить разность между индивидуальными значениями во втором и первом замерах («после»-«до»). Определить, что будет считаться «типичным» сдвигом и сформулировать соответствующие гипотезы.

3. Перевести разности в абсолютные величины и записать их отдельным столбцом (иначе трудно отвлекаться от знака разности).

4. Проранжировать абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг. Проверить совпадение полученной суммы рангов с расчетной.

5. Отметить кружками или другими знаками ранги, соответствующие сдвигам в «нетипичном» направлении.

6. Подсчитать сумму этих рангов по формуле:  $T = \sum R_r$

где  $R_r$  – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

7. Определить критические значения Т для данного n.

Если  $T_{эмп}$  меньше или равен  $T_{кр}$ , сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности достоверно преобладает.

Гипотезы:

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.



$H_1$ : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Более наглядно достоверность результатов можно увидеть на рисунке 9.

$$T_{\text{эмп}} = \sum Rr$$

Где  $Rr$  – ранговое значение сдвигов с более редким знаком.

$$T_{\text{эмп}} = 1$$

Критические значения  $T$  при  $n=6$ :

$$0.01 = 0$$

$$0.05 = 2$$

Ось значимости:

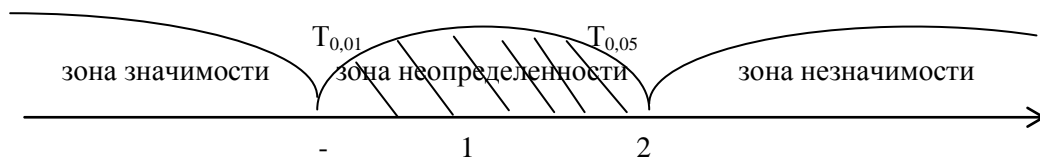


Рисунок 9 – Ось значимости

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  находится в зоне неопределенности, оно обусловлено несколькими факторами: для проведения программы требуется значительное количество времени (которое ограничивалось рамками прохождения практики), работа с такими детьми требует наличия большого опыта у специалиста). Следовательно, интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении. Гипотеза  $H_0$  отвергается, принимается гипотеза  $H_1$ .

Таким образом, гипотеза исследования о том, что школьная тревожность у младших школьников с ЗПР может измениться, если реализовать разработанную нами программу коррекции школьной тревожности, включающую комплекс психотехнических игр и упражнений, направленных на понижение уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития подтвердилась.

### 3.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Изучив литературу психолого-педагогического содержания, мы разработали методические рекомендации по коррекции тревожности младших школьников. Рассмотрим их.

Рекомендации педагогу-психологу:

1. Провести психолого-педагогический консилиум для того, чтобы довести до сведения классных руководителей результаты психологической диагностики по изучению степени ученической тревожности учеников начальной школы с задержанным развитием.

2. Сформировать процесс консультирования и просвещения родителей, если это будет нужно, на координацию действий, которые будут направлены на оказание помощи детям с высокой степенью школьной тревожностью в процессе обучения.

3. Создать программу коррекционных занятий с учениками, у которых повышенная степень тревожности, опираясь на характер и природу трудностей.

4. Организовать и провести тренинговые занятия с учениками, имеющими высокую степень тревожности для снижения ее уровня и устранения вероятных затруднений обучения, а также для создания позитивной учебной мотивации.

5. В оценке продуктов учебной деятельности обучающихся следует отказаться от сравнения с таковыми у других детей. Стоит фиксировать внимание на положительных и отрицательных сторонах в деятельности ученика, делая акцент на том, что «временные неудачи» при помощи усиленной работы всегда приводят к совершенствованию её итогов.

6. Похвалу как одного из мотивирующих способов учебной деятельности следует применять только в процессе занятости школьника.

Не нужно её использовать в случаях пассивного учебного процесса в классе.

Рекомендации классным руководителям:

1. Взять группу детей с высокой степенью тревожности под особое наблюдение, по возможности избегая в общении критикующих замечаний и негативного оценивания их личности, которые имеют психотравмирующее воздействие на них.

2. Реализовать персональный подход в обучении и межличностном взаимодействии.

3. Провести на внеклассном мероприятии работу, которая была бы направлена на то, чтобы снять эмоциональное напряжение, сплотить детский коллектив и развить коммуникативные навыки.

4. Во избежание переутомления создать такие щадящие условия, как: использование на уроке элементов двигательной и эмоциональной разгрузки;

дозирование учебной нагрузки и объема домашнего задания;

частое изменение видов деятельности.

5. Необходимо иметь в виду, что дети с высоким уровнем тревожности к школьному обучению большое значение придают эмоциям. Такие дети могут хорошо учиться в условиях спокойной и благожелательной атмосферы и, напротив, наименее успешны в ситуациях высокого напряжения:

когда время выполнения задания ограничено;

при выполнении контрольных работ;

при опросе, требующем моментальной ответной реакции.

6. Организовать проведение сказкотерапии.

Одна из возможностей сказки в коррекции тревожности ученика заключается в том, что смысл сказки воспринимается сразу на сознательном и подсознательном уровнях,. Сознание обучающегося воспринимает дословное содержание сказки как вымышленное: учащийся

сочувствует сказочному герою, идентифицирует себя с ним и даже, когда обнаруживает свою же проблему, все равно думает что это не про него, это «понарошку». Подсознание же «верит» услышанному и указывает нужную программу изменений в поведении, переосмыслении ценностей, взглядов и позиций.

Важно умение педагога давать ребенку максимально содержательную информацию о результатах его деятельности, не смешивая ее с оценками и замечаниями, относящимися к личности в целом. Должно быть сформировано правильное отношение к неудачам и ошибкам детей. Должны быть выделены четкие требования к младшим школьникам с задержкой психического развития в учебной деятельности и поведении, данные требования должны быть разъяснены, и обеспечен самоконтроль детей за их выполнением. Классным руководителем должна осуществляться рефлексия причин трудностей во взаимоотношениях с некоторыми учениками и выработка способов преодоления этих трудностей [9, с. 300].

Рекомендации родителям:

1. Наладьте процесс взаимодействия со своим ребенком так, чтобы он чувствовал себя с вами безмятежно и уверенно:

2. Внимательно слушайте своего ребенка, проводите вместе с ним как можно больше времени.

3. Установите семейные традиции, совместные дела:

игры (подвижные, настольные, компьютерные);

коллективное чтение интересных и полезных книг;

походы в кино, театр, музей;

совместные покупки, прогулки;

совместные развлечения и отдых;

совместное приготовление пищи.

4. Рассказывайте школьнику о себе: о своем детстве, о победах и поражениях, ошибках и переживаниях.

5. Если в семье несколько детей, уделяйте свое внимание каждому из них в отдельности, а не только всем вместе одновременно.

6. Контролируйте себя, особенно в те минуты, когда находитесь под действием стресса, раздражены:

Мысленно скажите себе «Стоп!» и посчитайте до 10;

не прикасайтесь к ребенку в такой момент;

перенесите на другое время совместные дела с ребенком (если это возможно);

в эти моменты постарайтесь избегать резких движений, двигайтесь намеренно медленнее;

дышите глубже и медленно, намеренно сбавьте громкость и тон голоса, не хлопайте дверью.

7. Если вы огорчены, то детям следует знать о вашем состоянии. Скажите им напрямую о своих чувствах, желаниях, потребностях, используя при этом «Я–сообщения» вместо того, чтобы сорвать свое недовольство на детях: «Прости, я очень устала на работе. У меня не все получается правильно. Был тяжелый день. Я сейчас попью чаю, немного отдохну, а затем мы с тобой поговорим», «Я очень расстроена, у меня плохое настроение. Я хочу побыть одна. Пожалуйста, поиграй в соседней комнате», «Извини, я сейчас очень раздражена, но ты абсолютно ни в чем не виноват. Сейчас я приведу себя в порядок и приду к тебе».

8. В те минуты, когда вы расстроены или разгневаны:

сделайте для себя что–нибудь приятное, что успокоило бы вас;

примите теплую ванну, душ и попейте чаю;

прослушайте любимую музыку;

просто расслабьтесь, лежа на диване;

глубоко дышите, выдыхайте свой гнев в виде облачка;

напрягайте и расслабляйте кисти рук.

9. Поддерживайте ребенка в стремлении быть школьником.

10. Составьте с ребенком расписание дня и следите за его соблюдением.

11. Не пропускайте трудности на первых этапах обучения.

12. Укрепляйте в ребенке желание добиться успеха. В каждой деятельности обязательно найдите то, за что его можно похвалить.

13. Если вас беспокоит что-то в поведении ребенка, его учебных делах, не стесняйтесь обратиться за консультацией к учителю или школьному психологу.

14. Уважайте мнение школьника о его педагогах.

15. У ученика должно оставаться время для игровых занятий.

16. Обсуждайте со школьником его учебные дела и отношения с друзьями.

17. Поощряйте самостоятельность и активность ребенка, предоставьте ему возможность действовать самостоятельно. Будьте для ребенка другом или наставником, а не «запретителем». Помогайте ребенку в сложных ситуациях. Научитесь обоснованно, спокойно и терпеливо отказывать детям в случае необходимости, поскольку это позволит ребенку ориентироваться в социальных условиях среды. Излагайте свои мысли четко, конкретно, последовательно, коротко – для детей с ЗПР это важное условие. Интересуйтесь мнением ребенка, внимательно выслушайте его, прежде чем критиковать. Дайте ему возможность высказаться и тактично поправьте, если он в чем-то ошибается. Будьте готовы принять точку зрения ребенка и согласиться с ним. Это не нанесет ущерба вашему авторитету, зато укрепит в ребенке чувство самоуважения. Развивайте у детей общий запас знаний, представлений, мышления, интеллекта, интересы не только игровые, но и учебные. Для детей с ЗПР важны повторения новых знаний, умений и навыков для закрепления, а также тренировка их в разных условиях. Организуйте для детей дома развивающую среду: специальное отдельное место и оборудование для учебных занятий, игр, отдыха. Позвольте детям самостоятельно следить за

порядком и чистотой этих мест. Развивайте у детей специальные умения и навыки. Помогайте найти скрытые таланты и возможности ребенка. Стимулируйте его приспособительную активность; помогайте в поиске скрытых возможностей. Научите детей техникам концентрации внимания, переключения внимания, расслабления, регуляции эмоционального состояния, отдыха. Развивайте интересы ребенка и свои, чтобы у всех членов семьи была возможность саморазвития и самовыражения. Поддерживайте психологически благоприятный климат в семье, дружеские отношения с близкими, родственниками, друзьями и знакомыми. Доброжелательно, спокойно, терпеливо и уверенно реагируйте на интерес посторонних к вашему ребенку в присутствии незнакомых людей и вашего ребенка. Это позволит детям сформировать такой же стиль поведения и отношений [65, с. 95].

Таким образом, разработанные нами методические рекомендации по коррекции школьной тревожности младших школьников представляют практическую значимость и позволят достичь положительных результатов в этом направлении.

### Выводы по III главе

1. Была создана и реализована программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Показаны общие принципы, которых необходимо придерживаться при реализации коррекционной программы.

2. Проведение повторной диагностики по методикам Б.Н. Филлипса, Г.Ю. Айзенка, А.М. Прихожан, показало, что уровень школьной тревожности у младших школьников изменился.

3. Разработаны психолого-педагогические рекомендации классным руководителям, педагогам, работающим с детьми с ЗПР и их родителям.



## Заключение

Тревожность у школьников – это понятие, которое применяется к регулярным случаям неблагоприятной ситуации психологического характера у детей. Они могут появиться в любой момент образовательного процесса и являться следствием плотной коммуникации школьника с различными проявлениями образовательной системы. В эти моменты обеспокоенность гарантирована, так как изменение социального окружения, условий окружающей среды, новые неизвестные ранее коммуникации и взаимодействия, иные формы организации и деятельности очень этому способствуют.

Школьная тревожность – это специфический вид тревожности, проявляющейся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющейся в этом взаимодействии. В ее формировании можно условно выделить как ситуационные (собственно взаимодействие с компонентами образовательной среды), так и индивидуальные (темперамент, самооценка и т. д.) предпосылки.

Школьная тревожность является неотделимой частью учебного процесса, и поэтому не может рассматриваться как однозначно негативное состояние. Дезорганизующее воздействие на учебную деятельность оказывают только частые или интенсивные тревожные состояния, которые свидетельствуют о нарушении процесса школьной адаптации.

Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

В ходе выполнения работы решили следующие задачи:

Мы изучили психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

Рассмотрели особенности проявления школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития;

Разработали модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Организовали опытно-экспериментальную работу по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Реализовали модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Проанализировали результаты экспериментальной работы по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Разработали психолого-педагогические рекомендации по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Для реализации комплекса поставленных задач, были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, обобщение, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по методикам: Б.Н. Филиппа, направленная на определение уровня школьной тревожности у младших школьников; методика «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка; проективная методика А.М. Прихожан для выявления уровня школьной тревожности учащихся начальной школы.

3. Метод математической статистики: критерий Т-Вилкоксона.

Исследование проводилось в МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска». Выбран 4Г класс. В классе воспитывается 6 детей с задержкой психического развития. Возраст детей 10-11 лет.

С помощью психодиагностических методик был выявлен в основном низкий уровень школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, но после проведения коррекционно-развивающей программы уровень школьной тревожности поднялся до среднего уровня, что в принципе является нормой.

Мы предположили, что школьная тревожность у младших школьников с задержкой психического развития может измениться, если реализовать разработанную нами программу психолого-педагогической коррекции школьной тревожности, включающую комплекс психотехнических игр и упражнений, направленных на понижение уровня тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Следовательно, наша гипотеза подтвердилась.

Так, по методике А.М. Прихожан, направленной на выявление уровня школьной тревожности, средний уровень продемонстрировало 17% (1 человек) испытуемых, а низкий – 83% (5 человек) испытуемых.

## Библиографический список

1. Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология. Саратов: Научная книга, 2012. 127 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
3. Батюта М.Б. Возрастная психология. М.: Логос, 2011. 304 с.
4. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-Центр, 2009. 192 с.
5. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0083/index.shtml?from\\_page=22](http://pedlib.ru/Books/2/0083/index.shtml?from_page=22) (дата обращения: 22.03.2017)
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 276 с.
7. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
8. Ватина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2012. 68 с.
9. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия для пед. вузов. М.: Академия, 2007. 368 с.
10. Волков Б.С. Возрастная психология: в 2 ч.: учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 2005. 366 с.
11. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы исследований в психологии: Учебно-практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Педагогическое общество России, 2002. 208 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://businessfor.ru/m/frtyh/metody\\_issledovaniy\\_v\\_psikhologii\\_-\\_volkov1.html](http://businessfor.ru/m/frtyh/metody_issledovaniy_v_psikhologii_-_volkov1.html) (дата обращения: 21.01.2017)

12. Габай Т.В. Педагогическая психология: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2010. 240 с.
13. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 608 с.
14. Диагностика эмоционально–нравственного развития / ред. и сост. Дерманова И.Б. СПб., 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://agressio.alexstudio.biz/proektivnaya–metodika–nesushhestvuyushhe/> (дата обращения: 23.02.2017)
15. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе/монография. М.: Издательство Перо, 2015. 200 с.
16. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Оленникова С.С. Исследование уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс]// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 44. С. 110-114. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56983.htm> (дата обращения 15.02.2017)
17. Долгова В.И., Буслаева М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости (студентов педагогического колледжа). Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. 203 с.
18. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция: монография. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. 183 с.
19. Долгова В.И., Иванова Л.В., Крыжановская Н.В. Регламент аттестационных материалов. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 132 с.
20. Долгова В.И., Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. 111 с.
21. Долгова В.И., Ключева Г.М., Бондарчук В.А. Изучение тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный

ресурс]// Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95512.htm> (дата обращения: 24.03.2017)

22. Долгова В.И., Напримеров А.А., Латюшин Я.В. Формирование эмоциональной устойчивости личности. Санкт–Петербург. РГПУ им. А.И.Герцена. 2002. 167с. [Электронный ресурс]. URL: <http://ebs.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/350/В.И.Долгова,А.А.Напримеров,Я.В.Латюшин.pdf?sequence=1> (дата обращения: 17.12.2016)

23. Долгова В.И. Психологические детерминанты готовности к инновационной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. N 12. С. 17-24.

24. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие для вузов. СПб. и др.: Питер, 2011. 318 с.

25. Жеребкина В.Ф. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. 252 с.

26. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000. 385 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libok.net/writer/3949/kniga/11496/izard\\_kerrol\\_e/psihologiya\\_emotsiy/read](http://www.libok.net/writer/3949/kniga/11496/izard_kerrol_e/psihologiya_emotsiy/read) (дата обращения: 18.11.2016)

27. Князева Т.Н. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. Саратов: Вузовское образование, 2013. 166 с.

28. Колюцкий В.Н., Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. М.: Академический проект, 2013. 420 с.

29. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании. М.: Пер Сэ, 2008. 383 с.

30. Костина Л.М. Коррекция тревожности методом игровой терапии как условие школьной адаптации первоклассников : учебное пособие./ Л.М. Костина. Казань, 2000 г. 206 с. [Электронный ресурс]. URL:

<http://psibook.com/research/korreksiya-trevozhnosti-metodom-igrovoy-terapii-kak-uslovie-shkolnoy-adaptatsii-pervoklassnikov.html> (дата обращения: 24.12.2016)

31. Кузнецова О.В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности. Москва: Институт Психологии РАН, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/447554/> (дата обращения: 23.01.2017)

32. Лапп Е.А. Психолого-педагогические основы формирования связной письменной речи младших школьников с ЗПР. Теория и практика. Саратов: Вузовское образование, 2013. 258 с.

33. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. СПб.: «ДЕТСТВО–ПРЕСС», 2004. 208 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0195/index.shtml?from\\_page=54](http://pedlib.ru/Books/3/0195/index.shtml?from_page=54) (дата обращения: 29.11.2016)

34. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.

35. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. М.: Теревинф, 2012. 40 с.

36. Назарова Н. М. Специальная педагогика. М.: АCADEMA, 2000. 519 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://log-in.ru/books/specsialnaya-pedagogika-nazarova-n-m-pedagogika> (дата обращения: 27.11.2016)

37. Немов Р.С. Общие основы психологии. М.: Владос, 2003. 688 с. [Электронный ресурс]. URL [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/nemov1/](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov1/) (дата обращения: 15.03.2017)

38. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева., В.В. Столина. СПб.: Речь, 2010. 439 с.

39. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ Сфера, 2006. 124 с.
40. Орлов, Р.Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. М.: Юпитер, 2005. 263 с.
41. Организация и содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения федеральных государственных требований / ред. М.Н. Найн и др. Челябинск: Цицеро, 2012. 175 с.
42. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте. Саратов: Вузовское образование, 2015. 235 с.
43. Педагогическая психология: практикум / Под ред. Л.А. Регуш, В.И. Долговой, А.В. Орловой. Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2012. 215 с.
44. Погорелова Е.И. Тревога как фактор развития личности: На примере преодоления экстремальных ситуаций. Таганрог, 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/trevoga-kak-faktor-razvitija-lichnosti.html> (дата обращения: 14.11.2016)
45. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.–сост. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 668 с.
46. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-.HTM> (дата обращения: 20.12.2016)
47. Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М.Прихожан) / Диагностика эмоционально–нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. СПб.,2002. С.47–60. [Электронный ресурс]. URL: <http://vsetesti.ru/325/> (дата обращения: 12.03.2017)



48. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. Москва: Академия, 2013. 335 с.
49. Работа с родителями. Психоаналитическая психотерапия с детьми и подростками. М.: Когито-Центр, 2006. 196 с.
50. Резепов И.Ш. Общая психология. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2012. 109 с.
51. Рекомендации школьному психологу, родителям и учителям по снижению школьной тревожности, Кузнецова М.Н. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.b17.ru/article/11806/> (дата обращения: 25.02.2017)
52. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М.: Гуманит. изд. центр Юрайт, 2012. 386 с.
53. Рогов Е.И. Психология человека. М.: Владос, 2009. 372 с.
54. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. М.: Аспект Пресс, 2011. 400 с.
55. Савина Е.А. Родители и дети. Психология взаимоотношений. М.: Когито-Центр, 2003. 230 с.
56. Савченков Ю.И. Возрастная физиология. Физиологические особенности детей и подростков. М.: Владос, 2013. 143 с.
57. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. Санкт–Петербург: Речь, 2011. 373 с.
58. Современный психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. СПб.: Прайм–Еврознак, 2007. 490с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy013.htm> (дата обращения: 04.12.2016)
59. Специальная психология: учебник для студентов высших учебных заведений для направлений подготовки бакалавров / [Л. М. Шипицына и др.]; под ред. Л. М. Шипицыной. Санкт–Петербург : Речь, 2010. 52 с.

60. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Прогресс, 2005. 672 с.
61. Теоретические основы изучения готовности ребенка к обучению в школе. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. 82 с.
62. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://bookz.ru/authors/rabel\\_triger/psiholog\\_695/1-psiholog\\_695.html](http://bookz.ru/authors/rabel_triger/psiholog_695/1-psiholog_695.html) (дата обращения: 20.12.2016)
63. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста. М.: Академия, 2012. 269 с.
64. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. Балашов: «Николаев», 2004. 68 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.pedlib.ru/Books/2/0307/index.shtml?from\\_page=21](http://www.pedlib.ru/Books/2/0307/index.shtml?from_page=21) (дата обращения: 3.12.2016)
65. Файнберг С. У каждого ребенка свой темперамент и характер: Дошкольное воспитание. М.: Юрайт, 2014. 148 с.
66. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – М.: Апрель Пресс, 1999. 344 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://mexalib.com:81/view/152126> (дата обращения: 25.012.2016)
67. Хакимова Н.Г. Теория обучения младших школьников. Набережные Челны: Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, 2013. 224 с.
68. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Академический проект, 2009. 208 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://mexalib.com/view/104961> (дата обращения: 1.04.2017)
69. Хуснутдинова З.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: перспективы/З.А. Хуснутдинова. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ун-та, 2012. 201 с.

70. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013. [Электронный ресурс]. URL: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/21056](http://psychology_pedagogy.academic.ru/21056) (дата обращения: 29.03.2017)

71. Энциклопедия психодиагностики. Том 1. Психодиагностика детей, Райгородский Д.Я. Изд-во: Самара:Бахрах-М, 2008. 624 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.knidky.ru/bakhrakh-m/entsiklopediya-psikhodiagnostiki/> (дата обращения: 03.12.2016)

72. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/trevozhnost> (дата обращения: 05.04.2017)

### Методики изучения тревожности у младших школьников с ЗПР

1. Методика А.М. Прихожан для диагностики школьной тревожности (младший школьный возраст).

Цель: выявление уровня школьной тревожности.

Методика состоит из двух наборов по 12 рисунков размером 18 x 13 см в каждом. Набор А предназначен для девочек, Набор Б – для мальчиков. Номера картинок ставятся на обороте рисунка.

Инструкция: «Сейчас ты будешь придумывать рассказы по картинкам. Картинки у меня не совсем обычные. Посмотри, все – и взрослые, и дети – нарисованы без лиц. (Предъявляется картинка № 1.) Это сделано специально, для того чтобы интереснее было придумывать. Я буду показывать тебе картинки, их всего 12, а ты должен придумать, какое у мальчика (девочки) на каждой картинке настроение и почему у него такое настроение. Ты знаешь, что настроение отражается у нас на лице. Когда у нас хорошее настроение, лицо у нас веселое, радостное, счастливое, а когда плохое – грустное, печальное. Я покажу тебе картинку, а ты мне расскажешь, какое у мальчика (девочки) лицо – веселое, грустное или какое-нибудь еще, и объяснишь, почему у него или нее такое лицо» [47].

Назначение теста

Методика была разработана в 1980-1982 гг. А.М. Прихожан на основании методики Amen E.W., Renison N. (1954). Методика предназначена для диагностики школьной тревожности у учащихся 6-11 лет.

Методика проводится с каждым испытуемым индивидуально. Требования к проведению стандартны для проективных методик. Перед началом работы дается общая инструкция. Кроме того, перед показом некоторых рисунков даются дополнительные инструкции.

Оцениваются ответы на 10 картинок (№2-11). Выполнение задания по картинке №1 рассматривается как тренировочное. В ходе его можно повторять инструкцию, добиваясь того, чтобы ребенок ее усвоил.

Затем последовательно предъявляются картинки №2-12, №12 выполняет «буферную» функцию и предназначена для того, чтобы ребенок закончил выполнение задания позитивным ответом. Вместе с тем следует обратить внимание на редкие случаи (по данным А.М. Прихожан, не более 5-7%), когда ребенок на картинку №12 дает отрицательный ответ. Такие случаи требуют дополнительного анализа и должны быть рассмотрены отдельно. Перед предъявлением каждой повторяются вопросы: Какое у девочки (мальчика) лицо? Почему у него такое лицо?

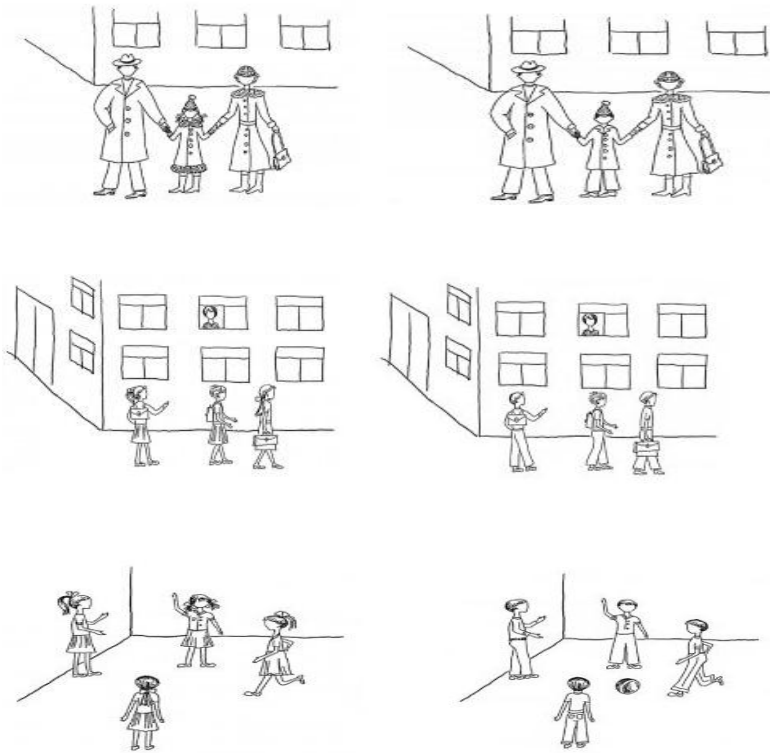
Перед предъявлением картинок №2, 3, 5, 6, 10 ребенку предварительно предлагается выбрать одного из персонажей-детей и рассказывать о нем.

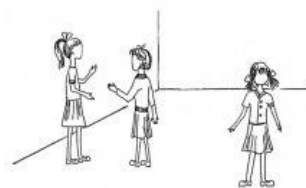
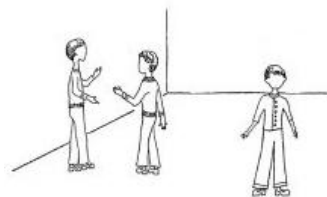
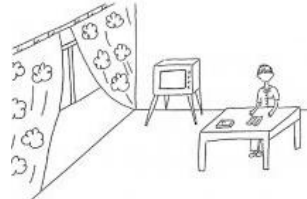
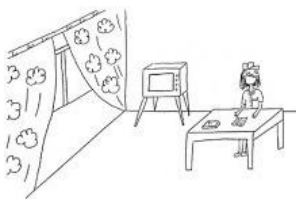
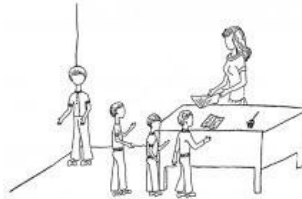
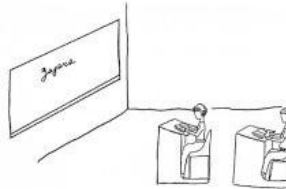
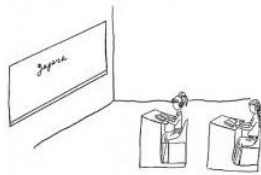
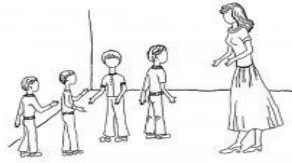
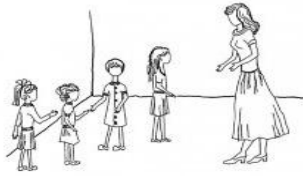
Обработка результатов теста

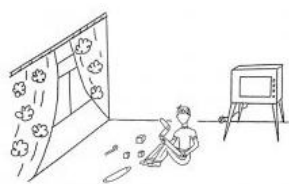
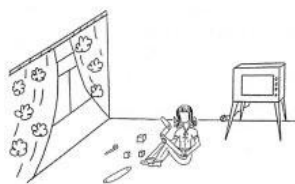
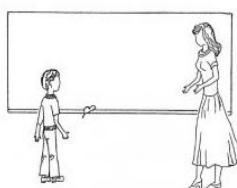
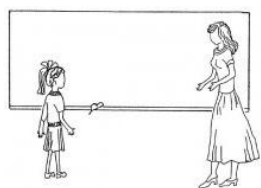
Общий уровень тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам испытуемых, характеризующим настроение ребенка на картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное. Тревожным можно считать ребенка, давшего 7 и более подобных ответов из 10.

Сопоставляя ответы испытуемого с его интерпретацией картинки, а также анализируя выбор героя на картинках с несколькими детьми (например, на картинке № 6 – выбирает ли он ученика на первой парте, решившего задачу, или ученика на второй парте, не решившего ее), можно получить богатый материал для качественного анализа данных.

Стимульный материал







## 2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филиппа.

Цель: определение школьной тревожности.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьниками, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Эта методика поможет вам определить уровень и характер тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста.

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

Опросник

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?

9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?



44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

#### Обработка результатов и интерпретация

Ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается:

1) Общее число несовпадений по всему тесту: если она больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

2) Число совпадений по каждому из 8 факторов, выделяемых в тесте. Уровень тревожности определяется по той же схеме, что и в первом случае.

Ключ

1 -	11 +	21 -	31 -	41 +	51 -
2 -	12 -	22 +	32 -	42 -	52 -
3 -	13 -	23 -	33 -	43 +	53 -
4 -	14 -	24 +	34 -	44 +	54 -
5 -	15 -	25 +	35 +	45 -	55 -
6 -	16 -	26 -	36 +	46 -	56 -

7 -	17 -	27 -	37 -	47 -	57 -
8 -	18 -	28 -	38 +	48 -	58 -
9 -	19 -	29 -	39 +	49 -	
10 -	20 +	30 +	40 -	50 -	

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.
4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45;

	сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

### 3. Методика «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка

Методика предназначена для определения уровня следующих психических черт: тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности.

Обработка результатов.

1) Подсчитайте сумму баллов за каждую группу вопросов:

I 1...10 вопрос - тревожность;

II 11... 20 вопрос - фрустрация;

III 21...29 вопрос - агрессивность;

IV 31...40 вопрос - ригидность.

Оценка и интерпретация баллов.

I. Тревожность: 0...7 - не тревожны; 8...14 баллов - тревожность средняя, допустимого уровня; 15...20 баллов - очень тревожный.

II. Фрустрация (фрустрированность): 0...7 баллов - не имеете высокой самооценки, устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей; 8...14 баллов - средний уровень, фрустрация имеет место; 15...20 баллов - у вас низкая самооценка, вы избегаете трудностей, боитесь неудач, фрустрированы.

III. Агрессивность: 0...7 баллов - вы спокойны, выдержаны; 8... 14 баллов - средний уровень агрессивности; 15...20 баллов - вы агрессивны, не выдержаны, есть трудности при общении и работе с людьми.

IV. Ригидность: 0...7 баллов – ригидности нет, легкая переключаемого”, 8...14 баллов - средний уровень; 15...20 баллов - сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни. Вам противопоказаны смена работы, изменения в семье.

Описание состояний (Айзенк)

I

1) Не чувствую в себе уверенности.

2) Часто из-за пустяков краснею.

3) Мой сон беспокоен.

- 4) Легко впадаю в уныние.
- 5) Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
- 6) Меня пугают трудности.
- 7) Люблю копаться в своих недостатках.
- 8) Меня легко убедить.
- 9) Я мнительный.
- 10) Я с трудом переношу время ожидания.

## II

- 11) Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых в1е-таки можно найти выход.
- 12) Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.
- 13) При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить себя.
- 14) Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
- 15) Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
- 16) Я нередко чувствую себя беззащитным.
- 17) Иногда у меня бывает состояние отчаяния.
- 18) Я чувствую растерянность перед трудностями.
- 19) В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы пожалели.
- 20) Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

## III

- 21) Оставляю за собой последнее слово.
- 22) Нередко в разговоре перебиваю собеседника.
- 23) Меня легко рассердить.
- 24) Люблю делать замечания другим.
- 25) Хочу быть авторитетом для других.
- 26) Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.
- 27) Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
- 28) Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
- 29) У меня резкая, грубоватая жестикуляция.
- 30) Я мстителен.

## IV

- 31) Мне трудно менять привычки.
- 32) Нелегко переключать внимание.
- 33) Очень настороженно отношусь ко всему новому.
- 34) Меня трудно переубедить.
- 35) Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.
- 36) Нелегко сближаюсь с людьми.
- 37) Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
- 38) Нередко я проявляю упрямство.
- 39) Неохотно иду на риск.
- 40) Резко переживаю отклонения от принятого мною режима дня.

Таблица 1

Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента по методике  
Б.Н. Филлипа

Испытуемый	Факторы тревожности.							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ГФ	11	5	6	2	3	2	2	5
ИП	10	8	3	6	4	3	4	3
ВК	10	5	7	4	3	3	0	4
МС	12	1	8	2	2	3	3	3
МК	1	1	4	0	0	2	0	1
ЛК	13	7	8	3	4	1	1	4

Условные обозначения:

1. Общая тревожность в школе;
2. Переживания социального страха;
3. Фрустрация потребности в достижении успеха;
4. Страх самовыражения;
5. Страх ситуации проверки знаний;
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Таблица 2

Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента по методике  
Г.Ю. Айзенка

№	Средний уровень тревожности	Низкий уровень тревожности
ГФ	+	
ИП	+	
ВК		+
МС	+	
МК		+
ЛК	+	

Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента по методике А.М. Прихожан

№	Средний уровень тревожности	Низкий уровень тревожности
ГФ		+
ИП	+	
ВК		+
МС	+	
МК		+
ЛК		+

Программа коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы

Необходимые материалы: звездочки-основы для визиток, парные «варежки», вырезанные из бумаги, цветные карандаши, фломастеры, скотч, игрушка — «талисман группы», ватман, маркер, текст сказки «Шапка-невидимка».

Ход занятия

1. Вводное слово ведущего. Краткое выступление ведущего с целью информирования участников группы о целях и форме занятий.

2. Знакомство, изменение стереотипов, связанных с восприятием работы группы как урока, демонстрация стиля взаимоотношений с ведущим группы и ее членами. В общем кругу каждый называет свое имя. Работа разворачивается по принципу «снежного кома»: первый называет свое имя, следующий — имя предыдущего участника и только потом свое («Тебя зовут Аня, а я — Олег») и т. д. Если имя соседа забылось, нужно его вежливо попросить повторить. В завершении задания выясняется, кто «самый памятный»: желающие могут попытаться назвать по именам всех присутствующих.

Затем каждый оформляет себе «визитку» на заранее подготовленных ведущим «звездочках». Если ребенок затрудняется написать свое имя, ему помогает ведущий. На визитке нужно отразить что-то, что ее автор любит. По окончании работ визитки представляются группе (с небольшим комментарием), после чего «надеваются» — приклеиваются скотчем (одежду это не портит). Если ребенок испытывает трудности с определением «что я люблю», ведущий может предложить ему несколько альтернативных вариантов «на выбор».

3. Упражнение «Варежки» для развития сплоченности группы через совместную деятельность. В случайном порядке раздаются парные заготовки «варежек» (на тот случай, если участников окажется нечетное количество, необходимо приготовить одну «тройку» варежек). Задача — найти свою пару (тройку), договориться и вместе раскрасить варежки. В конце каждая пара представляет свое творение. В случае конфликтов внутри пар возможна тактичная помощь ведущего.

4. Установление правил с целью регламентирования работы на основе добровольно принятых обязательств. Обсуждаются трудности, возникшие в предыдущих заданиях. На их основе вырабатываются правила работы группы, которые помогут в дальнейшем избегать таких ситуаций, например: - говорить по одному (может быть как правило «талисмана»: говорит тот, у кого в руках выбранная в качестве талисмана игрушка);

- не перебивать того, кто говорит;
- не применять физическую силу в адрес других;
- никого не оскорблять, не дразнить и т. д.

Правила в виде пиктограмм записываются на листе ватмана, который постоянно висит на стене во время всех последующих занятий группы. При наличии идей пиктограммы могут предложить сами участники группы.

5. Рефлексия результатов занятия для ассимиляции полученного опыта. Обсуждение итогов занятия: круг «Новое и важное для меня». Выработка ритуала завершения занятий, включающего элементы рефлексии («новое и важное для меня»), его проведение. Важно внимательно следить за соблюдением принятых правил, тактично, но настойчиво пресекать попытки их нарушения.

## Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия. Вырабатывается ритуал приветствия, включающий элементы рефлексии и помогающий настроиться на работу.

2. Упражнение «Перечисли правила», необходимое для закрепления правил и принятия детьми ответственности за их соблюдение. Каждый участник получает лист бумаги. Задача — пиктографически изобразить правила работы группы, принятые на прошлом занятии. По завершении каждый представляет результаты своей работы. Правила комментируются детьми по принципу объяснения их целесообразности. Некоторым детям может понадобиться помощь ведущего.

3. Игра «Рука», которая проводится для развития сплоченности группы, формирования мотивации групповой работы, развития эмпатии. Все сидят в кругу. Необходимо по команде ведущего «три-четыре», ни с кем не договариваясь, показать определенное количество пальцев. Играет только правая рука. Задача заключается в том, чтобы все участники показали одинаковое количество пальцев.

В обсуждении выясняется, что никто в группе не может «выиграть», пока группа не работает синхронно, а участники не пытаются понять и почувствовать друг друга.

В случае проявления раздражения, агрессии со стороны отдельных ребят в адрес других в контексте работы группы данные особенности поведения регулируются на основе правил групповой работы, в дальнейшем служат материалом для анализа, возможно, для индивидуальной работы с ребенком.

4. Игра «Дотронься до...» для развития сплоченности через физический контакт, для внимания к окружающим. Ведущий (им становятся все участники по очереди) называет какой-то цвет, и все дотрагиваются до этого цвета друг на друге. Игру можно усложнить: если один игрок дотрагивается до второго, то второму нельзя прикасаться к первому (следовательно, он должен включить в игру кого-то третьего). Намеренное или даже случайное причинение боли другим детям в контексте групповой работы регулируется на основе правил работы группы.

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия). Во время рефлексии напоминается цель групповой работы для того чтобы связать опыт, полученный на занятии, со «стратегическими» целями работы.

Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, осознание личных трудностей

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Броуновское движение» для формирования рабочего настроя, закрепления мотивации групповой работы, развития групповой сплоченности. Участники свободно перемещаются по помещению. По сигналу ведущего необходимо объединиться в группы по несколько человек. Количество человек в группе зависит от того, сколько раз ведущий хлопнул в ладоши. Если число участников не кратно количеству хлопков, группа должна решить, как сделать так, чтобы каждый раз условие игры выполнялось (например, того, кто не успел включиться в основную группу, можно спрятать в середине одной из групп).

У некоторых детей могут возникнуть трудности со счетом хлопков на слух. В этом случае ведущий может параллельно с хлопками называть цифру вслух.

3. Рисунок «Мои школьные трудности», направленный на вербализацию личных целей участия в группе. Ведущий предлагает собрать «копилку трудностей первоклассника»: «Что может быть трудным в школе?», «Что может расстроить в школе?» Затем каждый получает лист бумаги, разделенный на четыре части.



Необходимо представить себя художником и нарисовать иллюстрации к четырем выбранным трудностям.

Законченные работы комментируются. Группа помогает каждому выступающему по принципу известной игры «Помоги Сереже»: дают советы о том, как поступить ребенку, попавшему в эту ситуацию. По завершении рисунки остаются в пространстве группы. Довольно типична ситуация, когда дети начинают нарушать принятые правила работы группы. Ведущий должен настаивать на их соблюдении. Возможно введение игровых санкций за нарушения правил.

4. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 4. Вербализация содержания школьной тревожности

Необходимые материалы: картинка-стимул, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Изобрази предмет» для создания рабочего настроения, обращения к школьным заботам. Детям нужно придумать и без слов изобразить предмет, как-то связанный со школой. Остальные участники группы отгадывают, какой предмет имеется в виду.

3. Упражнение «Сказка» для вербализации участниками собственных причин школьной тревожности в безопасной (проективной) форме. Ребятам предлагается картинка по которой необходимо сочинить сказку. Сказка сочиняется по кругу—каждый говорит по одному предложению. В начале работы ведущий поясняет, что Заяц этот очень робкий и всего на свете опасается.

Если сказку не получается закончить позитивно, эта работа может быть предложена в индивидуальном режиме: «В сказках всегда счастливый финал. Кто может придумать счастливый финал нашей сказки?»

Дети, характеризующиеся страхом самовыражения, при выполнении этого упражнения нуждаются в помощи ведущего; ведущий может придумывать предложение вместе с таким ребенком или вслух громко говорить то предложение, которое ребенок говорит шепотом, обязательно подбадривая его при этом.

4. Ритуал завершения занятий (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 5. Разрядка школьной тревожности

Необходимые материалы: талисман, набор сюжетных картинок.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Иностранец в школе», позволяющая участникам включиться в работу по теме занятия, эмоционально «размяться». Ребятам предлагается представить, что в школу приехал иностранец, который не знает русского языка, а никто не знает того языка, на котором говорит он. Он хочет что-нибудь узнать о нашей школе. Нужно что-нибудь рассказать ему о школе без слов, при помощи жестов. Ведущий «рассказывает», остальные угадывают. Ведущий строго контролирует выполнение правил.

3. Сочинение сказок для вербализации и проработки школьной тревожности в безопасной (проективной) форме. Участники разбиваются на пары с помощью приема «Выбор кота Базилио» (выбор вслепую: все закрывают глаза и наощупь находят себе партнера). Каждая пара получает набор картинок. Необходимо придумать сказку по этим картинкам, расположив их в произвольном порядке. Обязательное условие: сказка должна закончиться хорошо. По завершении работы сказка представляется остальным участникам группы. Если какая-то подгруппа не хочет или не может придумать позитивное окончание сказки, ведущий может попросить группу о помощи авторам сказки.

4. Упражнение «Насос и мяч», необходимое для снятия остаточного напряжения. В парах один из участников «насос», другой — «мяч». Мяч «сдут» (полностью расслаблен, голова опущена, ноги полусогнуты). По мере «надувания»,

которое партнер сопровождает звуком «ее», мяч распрямляется, а потом опять «сдувается» со звуком «е». Затем участники меняются ролями.

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожащих ситуаций

Необходимые материалы: талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Школа Кенгуру» для создания рабочей атмосферы, двигательного раскрепощения. На время игры все превращаются в кенгуру. Водящий — кенгуру-учитель, остальные — ученики-кенгурята. Учитель говорит на «кенгурином» (непонятном) языке, вызывает кого-то к доске, ругает или хвалит. Задача—догадаться, что он имеет в виду, и выполнить его требования. В роли водящего желательно побывать всем. Детям со страхом самовыражения может потребоваться поддержка со стороны ведущего (от подбадривания до выполнения задания параллельно с ребенком).

3. Разыгрывание ситуаций для проработки школьной тревожности. По итогам прошлых занятий («копилки трудностей», «рисунков трудностей») ведущий предлагает несколько ситуаций, которые разыгрываются в виде сценок. Ведущий сам назначает маленькие группы и раздает им задания. Подготовленные выступления разыгрываются перед остальными участниками группы. Задача: сценка должна закончиться хорошо. Если внутри групп возникают конфликты, необходимо тактичное вмешательство ведущего.

4. Упражнение «Поймай комара» с целью разрядки остаточного напряжения. По помещению как будто летает комар (участники на выдохе произносят звук «ззз»). Комар то приближается, то удаляется (показывается силой голоса).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 7. Тренировка гибкости поведения

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры, магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Что лежит в портфеле?» для создания рабочей атмосферы, раскрепощения участников. Водящий бросает кому-то из ребят мяч и называет какой-то предмет. Если, по мнению ребенка, он должен лежать в портфеле, мяч нужно ловить, если нет, мяч ловить не нужно.

Некоторые дети, бросая мяч, проявляют при этом очевидные признаки агрессивного поведения. Как и на предыдущих занятиях, в рамках групповой работы агрессия регулируется на основе принятых правил, но в том случае, если это уже не первые агрессивные проявления ребенка, они, очевидно, указывают на необходимость в дальнейшем обратиться к работе с данной трудностью.

3. Игра «Школа для животных», помогающая развить гибкость поведения в ситуации урока. Каждый участник рисует себя в образе какого-нибудь животного. Характер животных обсуждается. Затем моделируется ситуация урока (учителем может быть кто-то из участников-лидеров). Учитель ведет урок, а остальные ведут себя в соответствии со своей ролью (трясутся от страха, ни на что не обращают внимания и т. д.). После этого рисунки произвольно перераспределяются, учитель сменяется (по жребию), каждый демонстрирует доставшееся ему поведение.

Вербальная агрессия сразу пресекается ведущим. Если ребенок Испытывает трудности в моделировании поведения, ведущий может помочь или попросить о помощи того ребенка, от которого Испытывающий затруднения участник будет готов ее принять.

4. Упражнение «Волны» для обучения саморегуляции. Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 8. Закрепление позитивного отношения к школе

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши, фломастеры, скотч, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Упражнение «Урок и перемена» для создания рабочей атмосферы, развития эмоционального самоконтроля. Ведущий называет какое-то дело, а ребята отвечают, когда его делают: «на уроке» или «на перемене». Если ведущий поднимает руку, задавая вопрос, отвечают все хором, если рука не поднята, а ведущий смотрит на кого-то одного, — отвечает этот ребенок.

3. Игра «Школа для людей», нацеленная на закрепление позитивного отношения к школе. Разыгрывается урок ИЗО, на котором дети рисуют рисунок «что мне нравится в школе» (желательно под музыку).

Устраивается выставка рисунков, они комментируются авторами и зрителями. Кому нравится то же самое, может с согласия автора написать на рисунке свое имя.

4. Упражнение «Полянка» (обучение приемам саморегуляции). Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 9. Повышение самооценки участников группы

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры, талисман, скотч, магнитофон, кассета с музыкой.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Встаньте те, кто...» для формирования рабочего настроения, установки на рефлексию. Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения».

3. Упражнение «Ладонка» (основная цель — повышение самооценки через самоанализ достоинств). Каждый получает листок бумаги. Нужно, приложив ладонку, обвести ее, в центре написать свое имя, а в каждом пальчике — по одному хорошему качеству, которое ребенок может в себе найти. Нарисованная ладонка раскрашивается. Законченные рисунки представляются группе, комментируются авторами. В завершении устраивается выставка «ладонек». В случае если ребенок не может найти у себя положительных качеств, ведущий предлагает варианты таких качеств или помогает попросить помощи у других ребят.

4. «Маяк» (обучение приемам саморегуляции, повышение самооценки). Релаксация и визуализация (желательно под музыку).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 10. Подведение итогов

Необходимые материалы: рисунки, нарисованные на занятии 3, бумага, бланки «Дипломов достижений», талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Разминка для создания рабочего настроения — по выбору участников.

3. Упражнение «Помоги Сереже» (основная задача — интеграция опыта, полученного на занятиях). Каждый получает свой рисунок с изображением четырех школьных трудностей (см. занятие 3). Необходимо представить, что в эту ситуацию попал его ровесник, и рассказать ему, как в такой ситуации себя нужно вести. Затем

участники заполняют «Дипломы достижений», в которых расписываются ведущий и все желающие.

Если отдельные дети дают Сереже неконструктивные «советы», им можно предложить помощь психолога и группы. Возможно также продолжение работы с таким ребенком по окончании группы.

4. Ритуал завершения занятий (ассимиляция опыта, выход из занятий). В заключительной части занятия ребята могут решить, что делать с теми групповыми произведениями, которые находятся в помещении группы (их можно поделить на части поровну, подарить психологу и т. д.).

Таблица 4

Данные по парному критерию Т-Вилкоксона

Номер испытуемых	до	после	Сдвиг (значение разности с учетом знака)	Абсолютные величины разностей	Ранги абсолютных величин разностей	Символ нетипичного сдвига
*	7	4	-3	3	5	
*	6	2	-4	4	6	
*	6	4	-2	2	3	
*	3	4	+1	1	1	
*	9	7	-2	2	3	
*	6	4	-2	2	3	
сумма					21	Тэмп=1

Таблица 5

Результаты диагностики после проведения коррекционной работы по методике Б.Н. Филлипса

Испытуемый	Факторы тревожности.							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ГФ	6	5	6	2	3	2	2	5
ИП	6	4	3	3	4	3	2	3
ВК	8	5	5	4	3	3	0	4
МС	7	1	4	2	2	3	3	3
МК	1	1	4	0	0	2	0	1
ЛК	6	7	5	3	4	1	1	4

Условные обозначения:

1. Общая тревожность в школе;
2. Переживания социального страха;
3. Фрустрация потребности в достижении успеха;
4. Страх самовыражения;
5. Страх ситуации проверки знаний;
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Таблица 6

Результаты диагностики после проведения коррекционной работы по методике  
Г.Ю. Айзенка

Испытуемый	Средний уровень тревожности	Низкий уровень тревожности
ГФ		+
ИП	+	
ВК		+
МС		+
МК		+
ЛК	+	

Таблица 7

Результаты диагностики после проведения коррекционной работы по методике  
А.М. Прихожан

№	Средний уровень тревожности	Низкий уровень тревожности
ГФ		+
ИП		+
ВК		+
МС	+	
МК		+
ЛК		+

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 8

Технологическая карта внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития в практику

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол-во	Время	Ответственные
1	2	3	4	5	6	7
<b>1-й этап: «Целеполагание внедрения инновационной технологии по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития»</b>						
1.1. Изучить документацию по предмету внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР)	Изучение нормативной документации, ФЗ и Законов РФ, Закона об образовании, Постановлений Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности в РФ, документации ОУ	Обсуждение, анализ, изучение документации и нормативных источников по теме, наблюдение	Осуществление психологического сопровождения учебно – воспитательного процесса в ОУ, обсуждение на пед. Совете ОУ, самообразование, обучение на факультете психологии ЮУрГПУ	1	С 2015г.	Психолог, социальный педагог, администрация ОУ
1.2. Поставить цели внедрения программы психолого – педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Выдвижение и обоснование целей внедрения Модели	Целеполагание, обсуждение, разработка модели и программы, анализ материалов по цели внедрения Программы, работа	Работа психологической службы ОУ, консультация с научным руководителем и администрацией ОУ, наблюдение.	1	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ

		психологической службы ОУ				
1.3. Разработать этапы внедрения Программы психолого – педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Изучение и анализ содержания этапов внедрения Программы, ее задач, принципов, критериев и показателей эффективности	Анализ состояния ситуации проявления школьной тревожности младшими школьниками с ЗПР, анализ Модели и программы внедрения, анализ готовности ОУ к инновационной деятельности по внедрению модели	Работа психологической службы ОУ, совещание, анализ документации, работа по составлению Программы внедрения	1	октябрь	Психолог, администрация ОУ
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Анализ уровня подготовленности пед. коллектива к внедрению инноваций, анализ работы ОУ по теме внедрения (психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР подготовка методической базы внедрения Программы	Разработка программы внедрения, анализ материалов готовности ОУ к инновационной деятельности	Административное совещание, педагогический совет, анализ документов, работа по составлению Программы внедрения	1	октябрь	Психолог, педагоги, администрация ОУ
<b>2-й этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение Программы психолого-педагогической</b>						



<b>коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития»</b>						
2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации ОУ и заинтересованных субъектов внедрения	Формирование готовности внедрить Программу в ОУ, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	Обоснование практической значимости внедрения, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности, внедрения), беседы, обсуждения, популяризация идеи внедрения Программы	Работа психологической службы ОУ, участие в семинарах со смежной тематикой	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
2.2. Сформировать положительную установку на предмет внедрения Программы у педагогического коллектива ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в ОУ и их значимости для ОУ, значимости и актуальности внедрения Программы	Беседы, обсуждение, семинары	Семинары, изучение передового опыта внедрения инновационных технологий в ОУ	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ
2.3. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения Программы у заинтересованных субъектов вне ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий вне ОУ и их значимости для системы образования, значимости и актуальности внедрения Программы	Методические выставки, семинары, консультации, научно-исследовательская работа, конференции и конгрессы	Участие в конгрессах, конференциях, семинарах по теме внедрения, статьи, методические выставки	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ

	для психологической безопасности общества					
2.4. Сформировать уверенность по внедрению инновационной технологии в ОУ	Анализ своего состояния по теме внедрения, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения, исследование психологического паспорта субъектов внедрения	Постановка проблемы, обсуждение, тренинг, консультации с научным руководителем диссертационного исследования	Беседы, консультации, самоанализ	1	Сентябрь – ноябрь	Психолог
<b>3-й этап: «Изучение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития»</b>						
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
3.1. Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения (психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности у младших школьников с ЗПР)	Изучение материалов и документов о предмете внедрения инновационной Программы и документации ОУ	Фронтально	Семинары, работа с литературой и информационными источниками	1	Декабрь	Психолог
3.2. Изучить сущность предмета внедрения инновационной программы в ОУ	Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности)	1	2016 Январь	Психолог, администрация ОУ
3.3. Изучить методику внедрения темы Программы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (целеполагания, внедрения)	1	Февраль	Психолог, администрация ОУ
<b>4-й этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития»»</b>						

4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, консультирование, собеседование, обсуждение	Работа психологической службы ОУ, тематические мероприятия, уроки	Не менее 6	Апрель	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель диссертационного 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, работа психологической службы ОУ	1	Апрель	Психолог, администрация ОУ
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения Программы коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной Программы	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, экспертная оценка, самооценка	Производственное собрание, анализ документации ОУ	1	Май	Психолог, администрация ОУ
4.4. Проверить методику внедрения Программы	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в ОУ, внесение изменений и дополнений в программу	Посещение уроков, работа психологической службы ОУ, внеурочные формы работы	Не менее 5	1-е полугодие	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы
<b>5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития»»</b>						
5.1.Активизировать педагогический коллектив ОУ	Анализ работы инициативной группы	Сообщение о результатах	Пед. совет, работа психологической	1	сентябрь	Психолог, администрация

на внедрение инновационной Программы коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	по внедрению Программы	работы по инновационной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновационной деятельности), работа психологической службы ОУ	службы ОУ			ОУ, инициативная группа по внедрению Программы
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
5.2. Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, тренинги (готовности к инновационной деятельности, саморегуляции), работа психологической службы ОУ	Наставничество, консультации, работа психологической службы ОУ, семинар	1	Сентябрь-октябрь	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы
5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной Программы коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	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	1	ноябрь	Психолог, администрация ОУ

5.4. Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Фронтальное освоение Программы психолого-педагогической коррекции	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения Программы	Работа психологической службы ОУ, пед. совет, консультации, работа метод. объединений	1	декабрь	Психолог, администрация ОУ
<b>6-й этап: «Совершенствование работы над темой психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития»</b>						
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
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	1	2017- 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	1	Январь	Психолог, администрация ОУ
6.3. Совершенствовать методику освоения внедрения Программы коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения Программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, методическая работа	Работа психологической службы ОУ, методическая работа	Не менее 3	Январь- февраль	Психолог, администрация ОУ
<b>7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития»</b>						
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии	Изучение и обобщение опыта работы ОУ по инновационной технологии	Наблюдение, изучение документов ОУ, посещение уроков	Работа психологической службы ОУ, стенды, буклеты.	Не менее 5	Февраль- март	Психолог, администрация ОУ

7.2. Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающими к внедрению Программы	Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению Программы	Наставничество, обмен опытом, консультации, семинары	Выступление на семинарах, работа психологической службы ОУ		Март – апрель	Психолог, администрация ОУ
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению Программы в ОУ	Пропаганда внедрения Программы в районе/городе	Выступления на семинарах. Конференциях, конгрессах, научная деятельность	Участие в конференциях, конгрессах, написание статей и научной работы по внедрению Программы	1 - 3	май	Психолог, администрация ОУ
7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившееся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения Программы	Наблюдение, анализ, научная деятельность	Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения Программы	Не менее 2	сентябрь	Психолог, администрация ОУ