



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у
младших школьников с задержкой психического развития**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Психология и педагогика инклюзивного образования»**

Проверка на объем заимствований:
67,62 % авторского текста

Работа Николаева к защите
рекомендована / не рекомендована

« 06 » 06 2018 г.

зав. кафедрой ТиПП
О.А. Кондратьева О.А.

Выполнила:
студентка группы ОФ-410/098-4-1
Ламерт Виктория Александровна

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Мельник Елена Викторовна

**Челябинск
2018**

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретическое исследование проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР	
1.1. Тревожность как психологический феномен	6
1.2. Особенности проявления ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР	13
1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.....	19
Глава II. Организация исследования ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР	
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	28
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	33
Глава III. Опытнo–экспериментальная работа по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР	
3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.....	39
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	43
3.3. Психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.....	49
Заключение.....	56
Библиографический список.....	58
Приложения.....	66

Введение

Тревожность является препятствием для достижения целей. Беспокойство, однажды возникнув, становится устойчивым образованием и влияет на способность ребенка в осуществлении его деятельности, а это, в свою очередь, усиливает эмоциональное расстройство.

Многие ученые, философы, педагоги и психологи с давнего времени были заинтересованы проблемой тревожности. А.М. Прихожан считала тревожность проявлением внутреннего конфликта, негативного эмоционального опыта, проблем с родителями, школой. Ч.Д. Спилбергер разделил тревожность на состояние и свойство, а Дж. Тейлор рассматривала тревожность как приобретенное влечение, имеющее стойкий характер.

Тем не менее, в этой области остается довольно большое количество неисследованных вопросов. В частности, многие специалисты считают открытым вопрос определения ситуативной тревожности как понятия. В практической психологии зачастую поднимается проблема ситуативной тревожности, так как ее можно рассматривать и работать с ней можно по-разному.

Все больше специалистов в области педагогики и психологии обращают внимание на проблему социализации детей с особыми потребностями в обучении. В последнее время наблюдается очень высокая распространенность такого заболевания, как задержка психического развития. Задержка психического развития (далее - ЗПР) – это незрелость психических функций, вызванная замедленным созреванием головного мозга из-за влияния неблагоприятных факторов, что ведет к отставанию психической деятельности.

Типичной особенностью таких детей является появление эмоциональных расстройств: дети чувствуют тревогу, страх, склонны к импульсивности и аффективным действиям. Л.В. Кузнецова считает, что такие школьники испытывают сложности в учебе и общении с учителями,

сверстниками, взрослыми и семьей из-за нестабильной эмоционально-волевой сферы.

В результате нестабильности эмоционального состояния у детей может развиваться повышенная тревожность, которая может повлиять на их способности обучаться, социализироваться и становиться всесторонне развитыми личностями. Тревога и тревожность могут выполнять мобилизующую роль, сопряженную с повышением эффективности деятельности подростков, но на продуктивность деятельности дошкольников и младших школьников она оказывает исключительно дезорганизирующее воздействие.

Данная работа посвящена решению проблемы коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР. В ней осуществляется экспериментальная проверка разработанной модели коррекционного воздействия, осуществляется поиск оптимальной последовательности занятий и упражнений. Работа сопровождается рекомендациями для учителей и родителей.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.

Объект исследования: тревожность младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.

Гипотеза исследования: уровень ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР изменится в результате реализации программы психолого-педагогической коррекции.

Задачи исследования

1. Изучить феномен ситуативной тревожности в психологических исследованиях.
2. Раскрыть особенности проявления ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.
3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции

ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.

4. Определить методы, методики и этапы исследования.
5. Охарактеризовать выборку, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
6. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.
7. Провести анализ результатов формирующего эксперимента.
8. Разработать психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.

Методы и методики исследования

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

2. Эмпирические методы: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование по методикам:

-тест тревожности Р. Тэмпла, В. Амена, М. Дорки;

-методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса;

-проективная методика "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф.

3. Математико-статистические методы: Т-критерий Вилкоксона. База исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №68. г. Челябинска. В исследовании приняли участие 6 учащихся 3 класса (5 мальчиков и 1 девочка), возраст детей 9-10 лет.

Глава I. Теоретическое исследование проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР

1.1. Тревожность как психологический феномен

Существует широкий спектр различных определений тревоги и ситуативной тревожности. В современной психологии принято различать «тревогу» и «тревожность», хотя ещё полвека назад это различие было неочевидным. Сейчас эта дифференциация характерна как для отечественной, так и для зарубежной психологии [12, с. 12].

В самом общем смысле, согласно «Краткому психологическому словарю», тревога определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [цит. по 9, с.4].

В отличие от тревоги, тревожность в современной психологии рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги [там же, с. 5].

В отечественной психологии период активных исследований ситуативной тревожности приходился на 1970-е — начало 1990-х гг. В психологической литературе мало найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно высоко, и достаточно узко, даже функционально. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации», как важнейшая характеристика нашего времени: «XX век — век тревоги». Ей придается значение основного «жизненного чувства современности». С другой — психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность), «осевая симптома» невроза и т. п. [3, с. 32].

В отечественной литературе исследований по проблемам ситуативной тревожности очень мало, и они носят достаточно

фрагментарный характер. Можно думать, что это обусловлено не только известными социальными причинами, но и тем влиянием, которое оказали на развитие западной общественной и научной мысли такие направления, как психоанализ, экзистенциальная философия, психология и психиатрия [16, с. 9].

В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению ситуативной тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность. Вместе с тем необходимо отметить, что и в настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных, прикладных проблем (школьная, экзаменационная, соревновательная тревожность и др.) [16, с. 4].

Понятие ситуативной тревожности занимает важное место в психологических теориях и исследованиях, с тех пор как З. Фрейд подчеркнул её роль при неврозах [цит. по 8, с. 314]. В 90-е гг. XIX в. З. Фрейд впервые определил тревогу как следствие неадекватной разрядки либидо. Впоследствии он проводит ряд уточнений первоначальной концепции тревоги. Теперь он связывает тревогу с состоянием нарастающего психического напряжения, которое является в свою очередь результатом, не находящей выхода энергии либидо. И затем в «Лекциях по психоанализу» он уже однозначно говорит о том, что возбуждение, не завершившееся разрядкой, превращается в страх и проявляется в неврозах страха. Таким образом, страх и тревога видятся как обратные, отрицательные стороны сексуального влечения. Только впоследствии, в процессе разработки метапсихологии З. Фрейд определяет тревогу как функцию Эго. С этой точки зрения тревога приобретает адаптивную функцию, ее назначение состоит в предупреждении индивида о надвигающейся угрозе, с которой необходимо как-то справиться [там же].

Этому представлению не хватает широко принятого определения.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность — это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [43, с. 89].

Изучающие тревожность авторы: К. Гольдштейн, З. Фрейд, К. Хорни согласны с тем, что тревожность есть диффузное опасение и что главное различие между тревожностью и страхом состоит в том, что страх является реакцией на специальную опасность, а тревожность, беспредметна. Особой характеристикой ситуативной тревожности является ощущение неопределенности и беспомощности перед лицом опасности [цит. по 13, с. 215].

Определенный уровень ситуативной тревожности — естественная и обязательная особенность активной личности. Однако повышенный уровень ситуативной тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень полезной тревоги. О.Х. Маурер считал, что основная функция ситуативной тревожности — сигнализирующая, она ведет к тому, что подкрепляются такие реакции и такие формы поведения, которые способствуют предотвращению переживания более интенсивного страха или уменьшают уже возникший страх [14, с. 93].

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный уровень ситуативной тревожности и страха рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности и свойственен всем людям [7, с. 16].

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия ситуативной тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его

дифференцировано — как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики. Основной причиной многозначности и семантической неопределенности в концепциях ситуативной тревожности является то, что термин используется, как правило, в двух основных значениях, которые взаимосвязаны, но относятся все-таки к совершенно различным понятиям. Чаще всего термин «тревожность» используется для описания неприятного по своей окраске эмоционального состояния (Т — состояние) или внутреннего условия, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны — активацией автономной нервной системы. Состояние тревоги возникает, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе актуально или потенциально элементы опасности, угрозы, вреда. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид [18, с. 14].

Термин «тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. В этом случае тревожность означает черту личности. Тревожность как черта, или личностная тревожность, не проявляется непосредственно в поведении. Но её уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникают состояния тревоги [4, с. 89].

Тревожность в данный момент (реактивная или тревожность как состояние) характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации. Личностная тревожность (устойчивая характеристика человека) характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги [там же].

Современные исследования ситуативной тревожности направлены на

различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной ситуативной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа ситуативной тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения [22, с. 98].

Пожалуй, самые первые вопросы, которые возникают при исследовании ситуативной тревожности: что такое тревожность и тревога? Разные ли это понятия? Нужно ли их разводить? Тревогу считают эмоциональным состоянием, тревожность – предрасположенностью к переживанию тревоги, замечает И.Ю. Кулагина [34, с.126].

В большинстве научных работ, связанных с исследованиями ситуативной тревожности, особое внимание уделяют состоянию, обозначаемому в английском языке термином "anxiety", которое переводят на русский язык как два разных слова – "тревожность" и "тревога", и их следует отличать друг от друга.

Тревога – эмоциональное состояние острого беспокойства и переживания, связанное с предчувствием опасности, как пишет А.Г. Маклаков [39, с.161]. Тревожность же, по мнению Р.С. Немова, определяется как свойство личности приходить в состояние повышенного возбуждения, испытывать тревогу и страх в специфических социальных ситуациях [цит. по. 51, с.25].

В комплекс чувств при тревожности помимо доминирующей эмоции страха чаще всего включают страдание, гнев, вину, стыд и интерес, причем при любом составе в нем преобладает отрицательный эмоциональный знак. Сами тревожные люди описывают это состояние как "чувство страха под ложечкой... ощущение нестабильной и небезопасной жизни" [2, с.104].

Также следует различать тревогу и страх. Тревога – это не страх, потому что чувство страха сконцентрировано на чем-то определенном, реальном, несущем грозу. Тревога является беспредметным страхом, который выходит из-под контроля, генерализированным чувством страха насчет чего-то, что кажется угрожающим, но на самом деле таким не

является, и может даже не происходить на самом деле. Если человек тревожный, то ему будет сложно себя переубедить насчет этого предчувствия, он попадает в ловушку из бесконечных "а что, если" [58, с.46].

Человек с повышенной тревожностью с большей вероятностью подвержен различным соматическим заболеваниям [27, с.211].

Сегодня наиболее значимый фактор, ведущий к нервно-психическим расстройствам, – это повышенный уровень ситуативной тревожности.

При исследовании ситуативной тревожности встречаются многие трудности, которые связаны с тем, что тревожность может быть частью личности, чертой характера человека или темперамента, а не только его эмоциональным состоянием. В современных исследованиях тревожность разделяют на ситуативную и личностную. Личностная тревожность – стойкая индивидуальная характеристика человека, которая показывает на предрасположенность к тревоге и предполагает наличие тенденций воспринимать довольно большой диапазон ситуаций как угрожающих. Тревожность характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: озабоченностью, напряжением, нервозностью, беспокойством. Как описывает особенности тревожности Н.И. Константинова, этот вид ситуативной тревожности проявляется в оценочных ситуациях – при получении оценки, на экзаменах, замечаниях на уроках [31, с.144].

В рамках нашего исследования под ситуативной тревожностью мы понимаем состояние, характеризующееся сознательно воспринимаемыми ощущениями напряжения или угрозы, которые сопровождаются активизацией автономной нервной системы [там же].

По мнению В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой и О.В. Ласс, такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стресс и может быть разным по динамичности и интенсивности [18, с.62].

Данная разновидность ситуативной тревожности активизируется при сигналах вероятной угрозы и сопровождается физиологическими изменениями.

Тревожность считают одним из особо распространенных феноменов психического развития, с которыми сталкиваются в школьной системе. Этой проблеме в последние годы уделяют повышенное внимание, так как в зависимости от уровня ситуативной тревожности меняется успешность обучения, особенности взаимоотношений школьника с ровесниками, скорость адаптации к необычным ситуациям. Тревожность сильно влияет на успеваемость и эффективность учебы школьников. Это состояние может сильно помочь в стрессовых ситуациях, если, конечно, не превышает разумные пределы. Но, положительную роль тревожность может сыграть только у старшеклассников, ребят помладше она деморализует в условиях довольно трудной адаптации к первым годам обучения в школе.

Школьники с низкой тревожностью не склонны или менее подвержены негативным влияниям ситуаций, в которых может пострадать самооценка. У таких детей, конечно, может возникнуть ситуативная тревога в каких-то случаях, но вероятность повышения уровня ситуативной тревожности у них не сильно велика. Для них оценка их деятельности, даже контрольные и экзамены, соревнование с другими детьми не является чрезвычайным стрессом, особенно если они подготовлены хорошо к выполнению заданий.

Чрезмерно высокий уровень тревожности, как и чрезмерно низкий, является дезадаптивной реакцией, которая проявляется в дезорганизованных действиях, поведении и деятельности. Дети с высокой тревожностью готовы видеть угрозу своей самооценке в довольно широком наборе ситуаций. В таких случаях шанс появления у них повышенной ситуативной тревожности довольно высок. В разговорах с высокотревожными детьми не стоит подчеркивать значимость предстоящей работы, требовать исключительно высокого результата, сомневаться в их способностях. И.Ю. Кулагина пишет, что высокий уровень тревожности зачастую связан с повышенной чувствительностью и ранимостью [34, с.62].

Несомненно, вышеперечисленные признаки негативно сказываются на физическом и психическом здоровье ребенка, его обучении, поэтому исследование того, как тревожность, возникающая как реакция на разные неблагоприятия, закрепляется и становится устойчивым образованием, нуждается в наши дни в более широком изучении.

1.2. Особенности проявления ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР

На нынешний день психолого-педагогический аспект проблемы тревожности детей с ЗПР продолжает оставаться малоразработанным. Тревожность детей младшего школьного возраста с ЗПР описывалась в работах Д.В. Березиной, И.П. Бучкиной, Н.А. Деревянкиной, Е.В. Михайловой, Т.Б. Писаревой, О.В. Фроловой [цит. по 46, с.57].

Задержка психического развития является самой распространенной формой отклонения развития и зачастую проявляется довольно рано. Причины этого нарушения могут быть различные: злоупотребление алкогольными напитками обоими родителями, родовые травмы, инфекции во время беременности и в раннем возрасте самого ребенка и прочие факторы, которые вызывают органическую недостаточность центральной нервной системы. В иностранных источниках это заболевание называют минимальной мозговой дисфункцией (ММД), которая характеризуется признаками незрелости, в том числе недостаточностью контроля над действиями, эмоциями, поведением. Также ММД сопровождается и специфическими трудностями в обучении, которые включают в себя навыки общения, чтение, письмо и счет [36, с.28].

Отставание у детей с ЗПР преодолевается с возрастом, пишет А.А. Данилков, особенно если работа с ребенком начинается с того самого момента, как было выявлено нарушение [16, с.12]. Занятия с младшими школьниками считаются наиболее эффективными. Предоставление особых

условий обучения и воспитания не менее важны, чем своевременная диагностика. Увы, родители зачастую не замечают или не придают большого значения отставанию в развитии до момента появления ребенка в школе. И только в начале обучения обнаруживают недостаточность интеллектуальной активности, незрелость мышления и эмоциональной сферы, ограниченность представлений и знаний. В классе дети с психофизическим или психическим инфантилизмом ведут себя наивно, непосредственно, нередко заявляют педагогу, что им хочется играть, а не учиться [1, с.110].

У детей с этим дефектом зачастую отмечается недостаточное развитие эмоциональной сферы, в связи с этим ребята могут показывать аномальный уровень тревожности.

Вот типичные для таких детей особенности в эмоциональном развитии, которые отметила Г.В. Фадина в своих исследованиях:

- 1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, которая проявляется, как невозможность целенаправленно концентрировать внимание на одной вещи или одном действии продолжительное время;
- 2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности при знакомстве и поддержке социальных контактов;
- 3) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям [54, с.52].

Младший школьный возраст – период активного формирования личности. В это время характерны новые отношения со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику. Как считает А.Н. Веракса, всё это сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности [11, с.51].

Характер младших школьников отличается некоторыми отличительными чертами. Дети в этом возрасте импульсивны, действуют быстро, не раздумывая, под влиянием импульсов, побуждений, не взвесив всех обстоятельств, по любым, даже мелким и незначительным поводам. нельзя не отметить следующую возрастную особенность – слабость воли: младший школьник ещё не умеет долго бороться за поставленные цели, преодолевать трудности и препятствия. Он легко опускает руки при неудаче, теряет веру в себя, свои силы и возможности.

Дети в таком возрасте эмоциональны. Всё, что младшеклассники видят, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Они не могут сдерживать себя и свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении эмоций, будь то радость, горе, печаль, страх, удовольствие или обида. У них наблюдается большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроений, склонность к аффектам. С возрастом дети развивают способности регуляции своих чувств, сдерживания их нежелательных проявлений.

Психологические признаки проявления ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР – изменяется уровень притязаний личности, снижается самооценка, решительность, уверенность в себе. Из-за такого уровня самооценки у детей возникает дурное предчувствие насчет окружающих, ребята становятся чувствительными к своим неудачам, начинают остро реагировать на них, отказываются от той деятельности, в которой испытывают затруднения. У младших школьников с высоким уровнем ситуативной тревожности уровень притязаний выше реальных возможностей.

Высокотревожные младшие школьники с ЗПР затрудняются в выражении себя, своих чувств и переживаний. Им трудно последовательно и гибко вести себя в требующих того ситуациях, обстоятельствах, они не могут адекватно постоять за себя, не умеют быстро начинать и заканчивать какое-либо дело и переключаться с одного занятия на другое. По мнению

С.Н. Троценко и Т.Н. Филютиной, дети с таким нарушением ощущают реальную потребность в своевременной эмоциональной поддержке и понимании взрослыми их особенностей, признании семьей и сверстниками; в поддержании жизненного тонуса, бодрости, воодушевлении, уверенности в себе и решительности, гибкости и непринужденности; умении брать на себя определенные роли [53].

Поведение ребенка является важным показателем внутреннего мира младшего школьника, который может многое рассказать о состоянии его психики, о благополучии или его отсутствии. Также многое может рассказать о благополучии психики и эмоциональный фон, который бывает позитивным или негативным. Отрицательный фон заставляет ребенка чувствовать себя подавленным, растерянным, неуверенным в себе. В таком случае школьник улыбается заискивающе или не делает этого вовсе, его голова втянута в плечи, выражение лица понурое или равнодушное. Ребенок часто сидит один, ни с кем не общается, имеет проблемы при установлении контакта, безынициативен, обидчив, плаксив. Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности, считает О.В. Яковлева [61, с.99].

Тревожные дети очень похожи на тревожных взрослых. Обычно это очень неуверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Такие дети очень послушны, стараются не привлекать внимание, выполняют все указания и правила. Воспитатели, учителя и родители считают их скромными, застенчивыми. Однако примерность, аккуратность, дисциплинированность, по мнению Б. Д. Карвасарского, носят защитный характер – ребенок делает все, чтобы не столкнуться с неудачами и неприятными моментами в жизни [28, с.396].

Повышению уровня ситуативной тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные родительские и школьные требования, и именно они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Постоянно

натываясь на разницу между ожидаемыми результатами и своими возможностями, ребенок ощущает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность, пишет Л.М. Костина [32, с.129].

Неадекватная самооценка порождает неуверенность. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер. Таким образом, склонный к ситуативной тревожности ребенок не уверен в себе, склонен к сомнениям и колебаниям, робок, нерешителен, не самостоятелен, инфантилен, внушаем. Такой ребенок боится других, ожидает нападения, насмешек. Он отстает по учебной программе, не справляется с поставленными задачами, быстро сдается. Т. Чаморро-Премузик считает, что это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других [цит. по 26, с.27]. Зачастую самый популярный способ сокрытия тревоги не только от окружающих, но и от себя, – агрессия. Но глубоко внутри эти дети все так же растеряны, никем не поняты, неуверенны в себе и нестабильны.

Тревожных детей характеризуют как крайне необщительных, не уверенных в себе, скрытных или же, напротив, сверхообщительных, озлобленных, навязчивых. Из-за пассивности младшего школьника у других детей появляется желание им помыкать, что приводит к понижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения. У него появляются внутренние конфликты, связанные со сферой общения, обостряется чувство неуверенности в себе. Еще один признак ситуативной тревожности – повышенное беспокойство, причем часто ребята боятся не самого события, а его предчувствия. Дети ощущают себя беспомощными, они крайне самокритичны, требовательны к себе, обладают заниженной самооценкой. Они искренне верят, что хуже других во всем, что они самые некрасивые, глупые, нелепые, несуразные. Они жаждут одобрения, похвалы старших во всех делах, так полагает И.В. Сизова [48, с.238].

У тревожных детей проявляются следующие соматические проблемы: неопределенные боли, головокружение, головная боль, мышечные спазмы, затрудненное поверхностное дыхание и др. Во время проявления тревоги они часто ощущают сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, частое сердцебиение, отмечает С. Романенко [46, с.53].

В литературе приводятся следующие симптомы ситуативной тревожности: быстрая утомляемость, проблемы с концентрацией внимания, скованность, напряжение, беспокойство при выполнении любой деятельности.

Перечислим также компоненты непроизвольных выражений эмоций, которые выделяет Б.Б. Айсмонас: печальное выражение лица, скривленные губы, нахмуренные брови, поза просительная, неуверенная, сторбленная. Ребенок потирает лоб, почесывает голову, всплескивает руками [цит. по 3, с.203]. Такие ребята смущаются чаще других, как правило, краснеют в незнакомой обстановке, жалуются на кошмары, руки обычно мокрые и холодные, сильно потеют, когда волнуются. Также тревожные ребята мало едят, имеют проблемы с пищеварением, беспокойно спят, легко пугаются, не доводят дела до конца, часто плаксивы, не любят ждать, браться за новое дело, боятся трудностей – так пишет Е.А. Кириллова [29, с.143].

Таким образом, мы выявили особенности проявления ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР. Современные исследователи полагают, что у детей с ЗПР нестабильная эмоциональная сфера, менее развитые компенсаторные и психозащитные возможности. У младших школьников с этим нарушением почти отсутствует защита от воздействия неприятных ситуаций, из-за этого появляются страхи и тревожность. Изменяется уровень притязаний личности, снижается самооценка, решительность, уверенность в себе. Ребята становятся чувствительными к своим неудачам, начинают остро реагировать на них, отказываются от той деятельности, в которой испытывают затруднения. Дети самокритичны, ощущают свою беспомощность. Также у них проявляется

требовательность к себе, снижается самооценка. Эти ребята жаждут одобрения, похвалы старших во всех делах.

Младшие школьники с ЗПР испытывают повышенное беспокойство, зачастую боятся предчувствия, а не ситуации. Они могут часто стесняться, краснеть при знакомстве с людьми, в незнакомой обстановке, жаловаться на какие-то страхи, кошмары. Такие дети сильно потеют, когда волнуются, у них мокрые и холодные руки. Все проявления ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР негативно влияют на формирование всесторонней развитой личности, поэтому неадекватный уровень ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР нуждается в коррекции.

1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

Модель – это, как правило, искусственно созданный объект в виде схемы, математических формул, физической конструкции, наборов данных и алгоритмов их обработки и т.п. [20, с.54].

Под «моделью» в педагогике и психологии понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства, качества и связи предметов [56, с.21].

Моделирование в психологии – построение моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности [53, с.75].

Это наличие цели, элементов, структуры. Их достоверность определяется с помощью системы мероприятий, реализуемых конкретными исполнителями, которые выделяют для этого необходимые ресурсы.

Первым этапом процесса моделирования является целеполагание. Дерево целей – это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность

целей системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»). Название «дерево целей» связано с тем, что схематически представленная совокупность распределенных по уровням целей напоминает по виду перевернутое дерево [19, с.45].

Метод дерева целей ориентирован на получение относительно устойчивой структуры целей, проблем, направлений. Для достижения этого при построении первоначального варианта структуры следует учитывать закономерности целеобразования и использовать принципы формирования иерархических структур. Этот метод широко применяется для прогнозирования возможных направлений развития науки, техники, технологий, а также для составления личных целей, профессиональных, целей любой компании. Так называемое дерево целей тесно увязывает между собой перспективные цели и конкретные задачи на каждом уровне иерархии. При этом цель высшего порядка соответствует вершине дерева, а ниже в несколько ярусов располагаются локальные цели (задачи), с помощью которых обеспечивается достижение целей верхнего уровня [20, с.23].

При построении «дерева целей» его проектирование идет по методу «от общего к частному».

Алгоритм построения «дерева целей» следующий.

1. Определение генеральной (общей) цели.
2. Разделение общей цели на подцели (подцели 1-го уровня).
3. Разделение подцелей 1-го уровня на подцели 2-го уровня.
4. Разделение подцелей 2-го уровня на более детальные составляющие (подцели 3-го уровня).

В психолого-педагогической практике метод «дерева целей» применяется В.И. Долговой, где 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 [17, с.18].

Анализ литературы по проблеме позволил нам разработать дерево целей нашего исследования.

Мы использовали при внедрении программы вариант дерева целей, предложенный В.И. Долговой. Дерево целей психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития предоставлено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Дерево целей психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР

Генеральная цель – теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.

1. Провести теоретическое исследование проблемы ситуативной тревожности младших школьников с задержкой психического развития.

1.1. Рассмотреть феномен ситуативной тревожности в психологических исследованиях.

1.2. Раскрыть особенности ситуативной тревожности младших школьников с задержкой психического развития.

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

2. Провести эмпирическое исследование особенностей ситуативной тревожности младших школьников с задержкой психического развития.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.1. Охарактеризовать выборку, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.

3. Провести экспериментальную работу по коррекции ситуативной тревожности младших школьников с задержкой психического развития.

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

3.2. Провести анализ результатов формирующего эксперимента.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста с ЗПР, которая предполагает снижение уровня ситуативной тревожности. Процесс коррекции предполагает несколько этапов: установление цели коррекции, подбор методов и методик констатирующего исследования, проведение психодиагностики, обработку и анализ результатов, разработку и апробацию программы психолого-педагогической коррекции, анализ результатов, разработку психолого-педагогических рекомендаций педагогам и родителям.

Для более наглядного представления процесса коррекции была составлена модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР, которая предоставлена на рисунке 2.

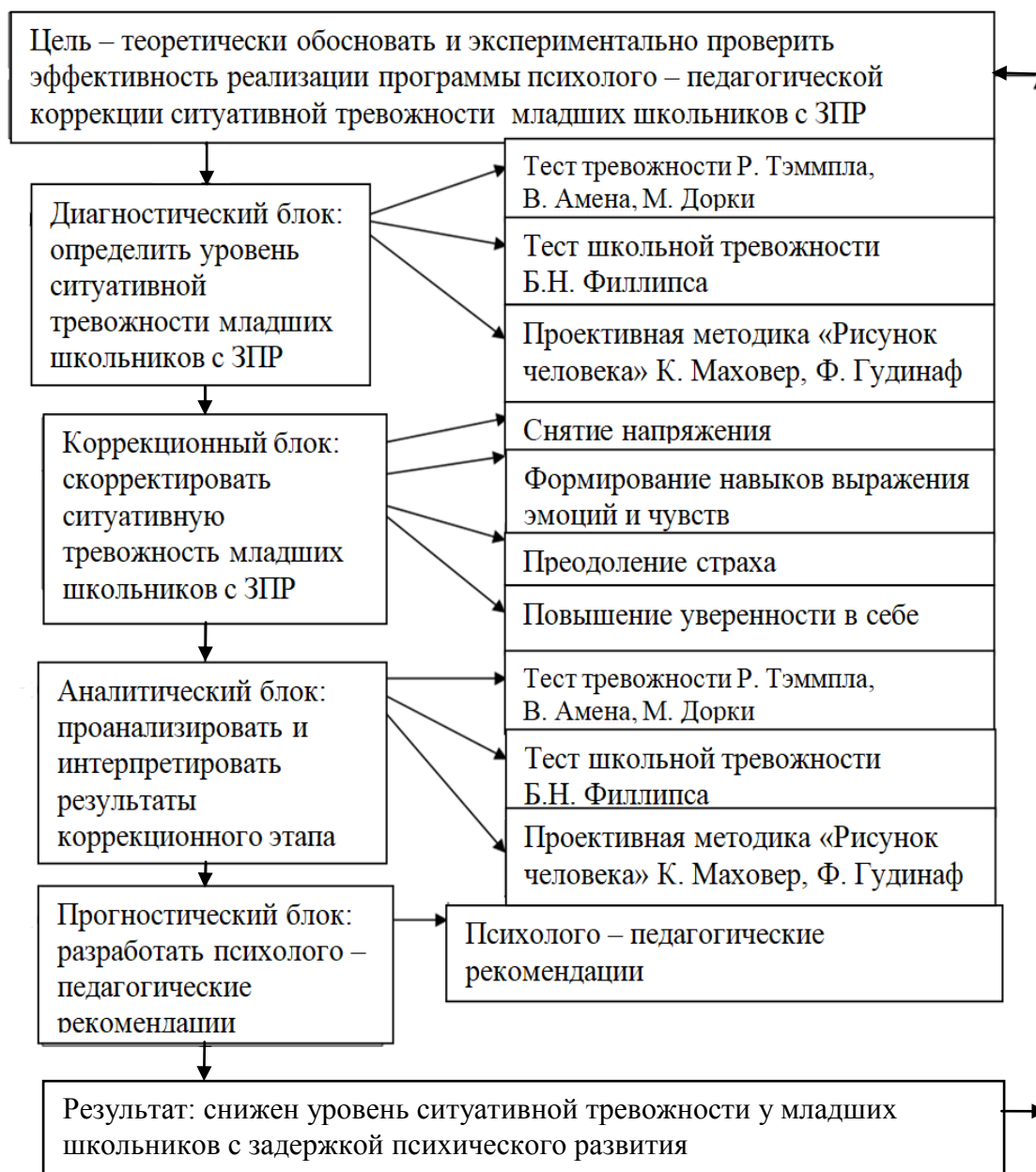


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

Рассмотрим подробнее каждый блок.

Диагностический блок служит для определения уровня ситуативной тревожности. Нами были использованы тест ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки, который раскрывает особенности тревожности у младших школьников, методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса, в котором мы выбрали шкалу "страха ситуации проверки знаний", так как свойство, измеряемое по этой шкале, связано с понятием ситуативной тревожности ; также мы использовали проективную методику "Рисунок человека", которая была

разработана К. Маховер и Ф. Гудинаф, в качестве дополнительной. "Рисунок человека" служит для определения индивидуальных особенностей человека, мы же будем искать в рисунках подтверждение проявления ситуативной тревожности и низкой самооценки.

Коррекционный блок. Данный блок включает в себя проведение психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с задержкой психического развития с помощью упражнений, игр, релаксации.

Методы, используемые в коррекционной работе:

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

2. Арт-терапия – это метод коррекции и развития посредством художественного творчества. Данный метод сыграл свою положительную роль в ходе проводимых нами исследований, он устранил ситуацию отчуждения среди младших школьников с задержкой психического развития.

3. Ролевые игры – воспроизведение действий и отношений других людей или персонажей какой-либо истории, как реальной, так и выдуманной. Эти игры создают возможности для самовыражения младших школьников с задержкой психического развития. Игра является прекрасным средством диагностики, как личности, так и группы. Игра помогла нам установить, к чему младший школьник стремится, в чём нуждается, так как в игре он стремится сыграть желаемую роль. С помощью игры мы осуществили оценочную деятельность, так как игра – всегда является тестом для исследователя, позволяя развивать, диагностировать и оценивать одновременно. В игре у младших школьников с задержкой психического развития развились способности к воображению, образному мышлению. В игре младшие школьники получили опыт произвольного поведения, учились управлять собой.

4. Психогимнастика – с ее помощью младшие школьники с задержкой психического развития учились преодолевать такие явления, как напряжение, тревога, скованность, страх перед неизвестным.

5. Анализ конкретных ситуаций предлагаемых в игровой форме и моделирующих то, что происходит в жизни младших школьников. Метод анализа конкретных ситуаций состоит в изучении, анализе и принятии решений по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий или может возникнуть при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент.

6. Рефлексия – мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения. Рефлексия начинает формироваться уже в младшем школьном возрасте. Выделяют разные виды рефлексии: языковую (направленную на анализ человеком особенностей своей речи), личностную (ее цель – познание свойств и специфики собственной личности), интеллектуальную (формирование представлений человека о его интеллектуальных способностях), эмоциональную (познание и изучение человеком собственной эмоциональной сферы) [28, с. 564].

Аналитический блок. Проводится повторное измерение, чтобы было возможно увидеть динамику коррекционного процесса и определить, какие из коррекционных процессов были наиболее эффективны, в отношении каких параметров коррекция показала себя как менее эффективная, осуществляется анализ причин, в достаточном или недостаточном объеме была проведена коррекция.

Прогностический блок. На основе всех предыдущих блоков составляются психолого-педагогические рекомендации для родителей и учителей, также планируется внедрение результатов исследования в практику, составляется технологическая карта внедрения.

Таким образом, в этом параграфе мы построили дерево целей, определили его структуру. Затем выявили понятия моделирования и модели, на основе этого построили модель психолого-педагогической

коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР, также разобрали все входящие в его состав блоки, а именно: диагностический, коррекционный, аналитический и прогностический блоки.

Выводы по главе I

Тревожность — это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности, которая тесно связана с психическим и физическим здоровьем и оказывает на них значительное воздействие.

Ч. Спилбергер выделяет два вида ситуативной тревожности: ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство; личностная тревожность - она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

Психологические признаки ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР: изменение уровня притязаний, снижение решительности, уверенности в себе, понижение самооценки. Вследствие этого у детей повышается чувствительность к своим неудачам, они отказываются от деятельности, в процессе которой совершают ошибки. Дети ощущают себя беспомощными, жаждут одобрения, похвалы старших во всех делах. Все проявления ситуативной тревожности вне нормы у младших школьников с ЗПР негативно влияют на формирование всесторонне развитой личности.

Нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции, которая предполагает снижение уровня ситуативной

тревожности младших школьников с ЗПР. Были определены следующие блоки: диагностический блок, который служит для определения уровня ситуативной тревожности; коррекционный блок для коррекции определенных параметров ситуативной тревожности; аналитический блок, в процессе которого происходит анализ и интерпретация результатов коррекционного этапа; прогностический блок, в котором разрабатываются психолого-педагогические рекомендации для родителей и учителей.

Глава II. Организация исследования ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

2.1. Этапы, методы и методики исследования

Исследование ситуативной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития проходило в три этапа:

Поисково-подготовительный. Данный этап подразумевает под собой выбор, формулирование и обоснование проблемы исследования, актуальность и важность ее решения в настоящее время. Подбор специальной литературы и других источников по данной проблеме. Углубленное изучение, подробный анализ научной и научно – методической литературы, научно – исследовательских работ, касающихся проблемы. Использование метода целеполагания и моделирование по проблеме исследования.

Опытно - экспериментальный. В рамках данного этапа проводятся формирующий и констатирующий эксперимент, диагностические методики: тест ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки; методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса; проективная методика "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф. Разработка и проведение программы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.

Контрольно-обобщающий. На данном этапе проводится анализ, обобщение полученных в ходе экспериментальной работы, систематизация результатов, формулирование соответствующих выводов, составление рекомендаций по коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.

Далее дадим характеристику методам и методикам исследования.

Анализ литературы – это метод научного исследования, который представляет собой разделение предмета на составные части в процессе овладением знания или предметно-практической деятельности индивида,

как считает А.П. Щербак [60, с. 18].

Моделирование – создание и изучение моделей в действительности существующих объектов, явлений или процессов для разъяснения этих явлений, а также ради прогнозов явлений, интересующих исследователя [42, с.322].

Обобщение – это мысленный переход от отдельных фактов, событий к отождествлению их в мыслях (индуктивное обобщение), от одной мысли к другой - более общей (логическое обобщение). Эти переходы осуществляются на основе особого рода правил. Процесс обобщения связан с процессами абстракции, анализа, синтеза, сравнения, с различными индуктивными процедурами [54, с.49].

Эксперимент – исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении.

Эксперимент – сторона общественно – исторической практики человечества и поэтому является источником познания и критерием истинности гипотез и теорий» [28, с.402].

Констатирующий эксперимент представляет собой психологический метод, который устанавливает наличие определенного и обязательного явления или факта. Но для достижения этой цели он должен отвечать определенным требованиям. Так, эксперимент сможет стать констатирующим только в том случае, если перед исследователем стоит задача выявления имеющегося состояния, а также уровня сформированности определенного свойства, либо же изучаемого фактора.

Следовательно, приоритетным для изучения становится актуальный уровень в развитии выделенного параметра у респондента, либо же группы испытуемых. Именно этим определяются цель и задачи данного метода. Констатирующий эксперимент имеет следующее назначение: измерение имеющегося уровня развития, а также получение начального материала для организации дальнейшего исследования, формирующего эксперимента

[20].

Эксперимент формирующий (эксперимент психолога – педагогический; эксперимент обучающий; воспитывающий; преобразующий; развивающий) – применяемый в психологии возрастной и педагогической метод прослеживания изменений психики ребенка в ходе активного воздействия исследователя на испытуемого. Синонимы – эксперимент преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, генетико – моделирующий; метод формирования психики активного. Форма эксперимента естественного, характерная тем, что изучение неких процессов психических происходит при их целенаправленном формировании.

Предполагает выявление закономерностей развития в ходе активного, целенаправленного воздействия экспериментатора на испытуемого – в ходе формирования его психики. Основан на подходе к развитию психики как к явлению, ведомому обучением и воспитанием; из этого следует, что нельзя игнорировать сам процесс обучения, определяющий это развитие [58].

Тестирование – это метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизированного измерения индивидуальных различий [там же, с.191].

Целеполагание — первичная фаза управления, предусматривающая постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с назначением системы, стратегическими установками и характером решаемых задач [22].

Математическая статистика – раздел математик, который посвящен математическим методам обработки, систематизации и использования статистических данных для различных выводов. Статистические данные при том называют сведения о числе объектов в какой-либо совокупности, которые обладают теми или иными признаками [40, с. 28].

Опишем методы математического исследования, то есть T-критерий Вилкоксона. И.П. Гайдышев описывает его как непараметрический статистический критерий, используемый для проверки различий между двумя выборками парных измерений [40, с.10].

В литературе его также описывают как W-критерий Вилкоксона, критерий знаковых рангов Вилкоксона, критерий Уилкоксона для связанных выборок. 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.

Методики исследования.

Тест ситуативной тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

Цель методики: определить уровень ситуативной тревожности личности. Методика предназначена для детей 4–7 лет, но поскольку у всех детей в выборке присутствует ЗПР, было решено выбрать именно эту методику. Степень ситуативной тревожности свидетельствует об уровне эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, указывает отношение ребенка к определенной ситуации, предоставляет информацию о взаимоотношениях в семье, в школьном коллективе. Стимульный материал: 14 картинок размером 8,5x11 см, которые представлены в двух вариациях. Для девочек на рисунках изображен ребенок женского пола, для мальчиков – мужского. Каждая картинка отображает некую типичную жизненную ситуацию для ребенка. Перечислим некоторые особенно значимые для диагностики ситуации, которые используются в этой диагностике: "Укладывание спать в одиночестве", "Ребенок и мать с младенцем", "Умывание", "Игнорирование", "Еда в одиночестве", "Собирание игрушек", "Игра с младшими детьми", "Изоляция". Выражение лица ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждая картинка снабжена двумя

изображениями лиц ребенка: одно соответствует радостному, счастливому выражению, второе представляет несчастное, грустное лицо. Оба лица точно подходят по размеру лицу на рисунке с конкретной ситуацией. Ребенку нужно выбрать лицо, которое, по его мнению, больше подходит к этой ситуации.

Дополнительные вопросы задавать не полагается. Полное описание методики и ключи находятся в Приложении 1.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса была создана для изучения уровня и характера связанной со школой ситуативной тревожности детей в начальной и средней школе. Этот опросник дает возможность дать оценку не только общему уровню школьной ситуативной тревожности, но и качественному своеобразию переживания ситуативной тревожности, которая связана с многообразными сферами школьной жизни, такими как социальный стресс, потребность в достижении успеха, желание выразить себя, ситуации проверки знаний, всевозможные ожидания окружающих, стресс, проблемы с учителями. В тесте всего 58 вопросов, которые можно задавать испытуемым в устной форме, под диктовку, уместен и письменный вид. На вопросы нужно ответить либо "да", либо "нет", пояснить, что нужно отвечать не особо задумываясь, сказать, что нет правильных и неправильных вариантов ответов. Для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги для каждого учащегося. При использовании этой методики мы учитывали только результаты шкалы "страха ситуации проверки знаний", так как свойство, измеряемое по этой шкале, связано с понятием тревожности. Полное описание методики и ключи находятся в Приложении 1.

Проективная методика "Рисунок человека" К. Махвер, Ф. Гудинаф. Тест "Рисунок человека" разработан К. Махвер в 1946 году на базе теста Ф. Гудинаф ради определения личностных особенностей индивида. Процедура теста состоит из того, что ребенку дают простой карандаш средней мягкости и стандартный чистый лист бумаги формата

А4 и просят создать рисунок: "Нарисуй, пожалуйста, человека, какого хочешь". Интерпретируют рисунок по следующим параметрам: кто изображен; что он делает; пропорциональность, месторасположение на листе; выбор цветов; наличие аксессуаров; характеристика линий (нажим, равномерность и пр.). Эта методика была выбрана в качестве дополнительной, чтобы подтвердить уровень ситуативной тревожности. Полное описание методики и ключи находятся в Приложении 1.

Анализ данных по этим трем методикам позволит выявить уровень ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.

Таким образом, исследование проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. В качестве методов исследования были выбраны следующие: анализ литературы, обобщение, моделирование, целеполагание, тестирование, констатирующий эксперимент и формирующий эксперимент. Также мы представили описание методик исследования, а именно: теста ситуативной тревожности Р. Тэмпла, В. Амена, М. Дорки, методики диагностики уровня школьной ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса, проективной методики "Рисунок человека" К. Махвер, Ф. Гудинаф. Все методики были использованы для определения уровня ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

База исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №68. г. Челябинска. В исследовании приняли участие 6 учащихся 3 класса (5 мальчиков и 1 девочка), возраст детей 9-10 лет. Физическое развитие детей отстает от нормы, также есть дети, имеющие проблемы с опорно-двигательным аппаратом. Большинство из них с ослабленным иммунитетом, дети часто

болеют, пропускают занятия.

Длительные занятия в классе приводят к утомляемости и раздражительности, класс становится практически не управляемым.

В целом, коллектив обратил на себя внимание своей неготовностью к обучению, присутствуют частые отказы от выполнения заданий, встречались так же отказы от выполнения требований педагога. Между собой дети имеют трудности в общении, ссоры, недопонимания и деления на микрогруппы, но в период, когда ученики заинтересованы работой присутствует взаимопомощь и понимание другого.

Со слов классного руководителя внимание группы детей неустойчивое, имеются трудности концентрации, отвлекаемость.

Внимание детей с ЗПР характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. Могут наблюдаться и проявления инертности. В этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое.

В процессе восприятия снижена скорость выполнения перцептивных операций. Ориентировочно-исследовательская деятельность в целом имеет более низкий, по сравнению с нормой, уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов.

Снижен темп формирования целостного образа предмета, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью. Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств. Дети могут испытывать некоторые затруднения при ориентации в неречевых звучаниях, т.е. главным образом страдают фонематические

процессы. Названные недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности касаются и тактильно - двигательного восприятия. Затруднен процесс узнавания предметов на ощупь. У детей с задержкой психического развития замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно-моторной, слухо– зрительно-моторной координации. В дальнейшем эти недостатки препятствуют овладению чтением, письмом.

Большинство из них с ослабленным иммунитетом, дети часто болеют, пропускают занятия. Из 6 учащихся 6 поставлен диагноз ЗПР.

Рассмотрим результаты по методике диагностики ситуативной тревожности по тесту тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки (Приложение 2, Таблица 1):

Высокий уровень ситуативной тревожности обнаружился у 66,7% (4 ребенка). Во время выполнения заданий школьники постоянно обращались к экспериментатору с вопросами "Правильно?", "Так?". Дети показывали высокую потребность в похвале, подтверждении правильности своих действий.

Средний уровень у 33,3% (2 человека), что считается нормой. Ребята выполняли задание быстро, изредка отвлекались и вертелись.



Рисунок 3 – Результаты по тесту ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки

Низкий уровень ситуативной тревожности в группе не был выявлен (0 человек).

По методике диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса в шкале страха ситуации проверки знаний были получены следующие результаты (Приложение 2, Таблица 2):

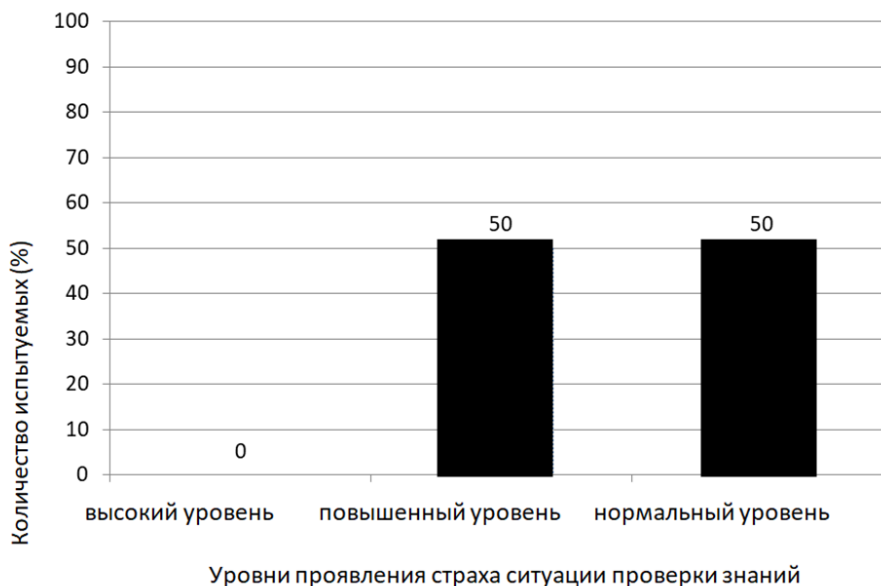


Рисунок 4 – Результаты по методике диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса

Высокий уровень ситуативной тревожности обнаружился у 0% (0 человек). Повышенная тревожность обнаружена у 50% тестируемых (3 ребенка). Испытуемые часто отвлекались, смотрели, как задание выполняют одноклассники.

У 50% (3 испытуемых) была выявлена нормальная школьная тревожность. Дети быстро справились с предоставленным тестом, изредка теряли концентрацию.

По проективной методике "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф были выявлены такие результаты (Приложение 2, Таблица 3):

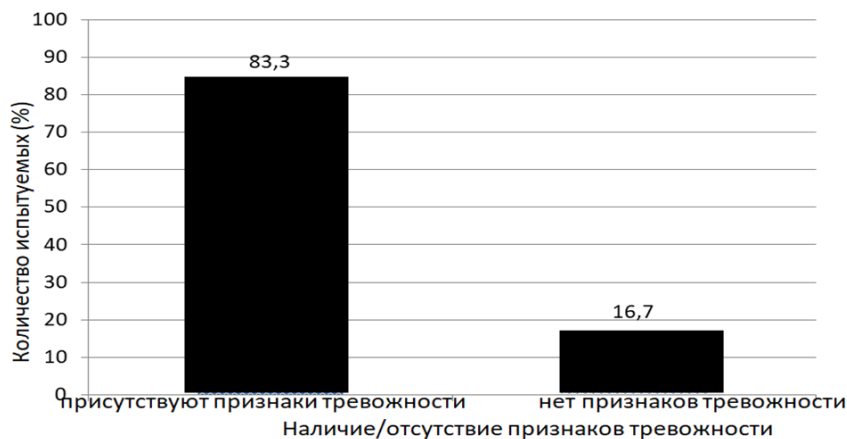


Рисунок 5 – Результаты по проективной методике "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф

У 83,3% (5 детей) были выявлены следующие признаки ситуативной тревожности: использование темных цветов при рисовании, сильная штриховка, прерывистые линии. У 16,7% (1 испытуемый) не было выявлено признаков ситуативной тревожности. Почти все дети показали признаки ситуативной тревожности по этой методике.

Таким образом, в этом параграфе мы провели весьма объемное обследование младших школьников с ЗПР по выявлению их уровня ситуативной тревожности. В начале параграфа мы описали нашу выборку: 6 детей в возрасте 9-10 лет (5 мальчиков и 1 девочка). Все дети имеют ЗПР. Мы проводили исследование по трем методикам: тест тревожности Р. Тэмпла, В. Амена, М. Дорки; методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса; проективная методика "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф.

Сводные результаты по всем диагностикам показали, что у большинства детей уровень ситуативной тревожности превышает норму и нуждается в коррекции.

Выводы по главе II

Исследование ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР проходило в три этапа (поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий).

Констатирующий эксперимент осуществлялся с целью выявления уровня ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.

Мы проводили исследование по трем методикам: тест тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки; методика диагностики уровня школьной ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса; проективная методика "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф.

Результаты по тесту ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки показали, что высокий уровень тревожности у 66,7% (4 ребенка). Средний уровень у 33,3% (2 человека), низкий уровень ситуативной тревожности не выявлен.

По методике диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса установили, что повышенная тревожность у 50% (3 ребенка) испытуемых. У 50% (3 человека) была выявлена нормальная школьная тревожность. Испытуемых с высоким уровнем тревожности не выявлено.

По проективной методике "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф испытуемые показали следующие результаты: У 83,3% (5 ребят) были выявлены следующие признаки ситуативной тревожности: использование темных цветов при рисовании, сильная штриховка, прерывистые линии. У 16,7% (1 испытуемый) не было выявлено признаков ситуативной тревожности. Почти все респонденты показали признаки ситуативной тревожности по этой методике.

Результаты диагностики показали, что уровень ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР преимущественно повышен и нуждается в психолого-педагогической коррекции.

Глава III. Опытнo–экспериментальная работа по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

Разработанная программа предназначена для младших школьников с задержкой психического развития.

Цель программы – снижение ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.

Задачи программы:

1. Снизить напряжение.
2. Формировать навыки выражения эмоций и чувств.
3. Преодолевать страхи.
4. Повысить уверенность в себе.

Этапы работы:

1 этап – диагностический. Цель: изучение эмоционального состояния здоровья у детей. Данный этап предполагает первичную встречу психолога с ребенком и его родителями. Проводится диагностика с ребенком, а также беседа с родителями, в ходе которой объясняются принципы работы, цели и задачи программы. Также собираются данные анамнеза.

2 этап – практический. Цель: профилактика и коррекция нарушений эмоциональной сферы детей. Этот этап предполагает групповую работу с детьми согласно тематическому плану.

3 этап – контрольный. Цель: определение эффективности коррекционной работы. На данном этапе проходит контрольное тестирование в индивидуальном порядке. Родителям сообщаются результаты по итогам всех занятий. Организационно-методические требования к проведению занятий.

Программа предназначена для младших школьников. Численность и состав группы – 6 детей разного пола. Программа рассчитана на 10 часов групповой работы, которые проводятся раз в неделю по 40 минут. Для реализации программы требуется свободное от парт помещение с ковром и со стульями по количеству участников, подготовленные до начала занятия. Материалы и средства, необходимые для проведения занятия, прописаны к каждому занятию.

Приведем занятия, их цели и названия упражнений.

Занятие 1. Цель: знакомство участников друг с другом, повышение позитивного настроения и сплочения детей, эмоциональное и мышечное расслабление.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".
2. Упражнение "Доброе утро..."
3. Упражнение "Что я люблю?".
4. Правила группы.
5. Упражнение "Художники – натуралисты".
6. Ритуал прощания: "Листочек падает".

Занятие 2. Цель: раскрытие своего "Я". Формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплочённости.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".
2. Упражнение "Узнай по голосу".
3. Игра "Моё имя".
4. Рисование самого себя.
5. Ритуал прощания "Листочек падает".

Занятие 3. Цель: осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения, развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".
2. Упражнение "Превращения".
3. Рисование на тему: "Моё настроение".

4. Упражнение "Закончи предложение".

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

Занятие 4. Цель: осознание своего самочувствия, снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, уменьшение мышечных зажимов.

1. Ритуал приветствия: "Росточек под солнцем".

2. Упражнение "Злые и добрые кошки".

3. Игра "На что похоже моё настроение?"

4. Упражнение "Лисичка веселая–грустная".

5. Рисование на тему: "Автопортрет".

6. Ритуал прощания "Листочек падает".

Занятие 5. Цель: стимулирование аффективной сферы ребёнка, повышение психического тонуса ребёнка.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

2. Упражнение "Расскажи свой страх".

3. Рисование на тему: "Чего я боялся, когда был маленьким".

4. Упражнение "Чужие рисунки".

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

Занятие 6. Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

2. Упражнение "Смелые ребята".

3. Упражнение "Азбука страхов".

4. Упражнение "Я тебя не боюсь".

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

Занятие 7. Цель: развитие умения передавать своё эмоциональное состояние через художественный образ, снижение психоэмоционального напряжения.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

2. Упражнение "За что меня любит мама... папа... сестра... и т.д."

3. Игра "Тропинка".

4. Коллективный рисунок по сочинённой общей истории на тему: "Волшебный лес".

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

Занятие 8. Цель: формирование положительной "Я-концепции", самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, выявление положительных черт личности.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

2. Упражнение "Конкурс боюсек".

3. Упражнение "Придумай весёлый конец".

4. Рисование на тему: "Волшебные зеркала".

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

Занятие 9. Цель: снижение психомышечного напряжения, закрепление адекватных форм проявления эмоций, развитие социального доверия.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

2. Игра "Путаница".

3. Упражнение "Волшебный сон".

4. Рисуем, что увидели во сне.

5. Упражнение "Волшебники".

6. Ритуал прощания "Листочек падает".

Занятие 10. Цель: освобождение от отрицательных эмоций, развитие социального доверия, повышение уверенности в своих силах повышение значимости в глазах окружающих.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

2. Упражнение "Неоконченные предложения".

3. Игра "Комплименты".

4. Упражнение "Подарки".

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

Также опишем ожидаемые результаты от проведения психолого - педагогической коррекции: снижение уровня тревожности; развитие

коммуникативных навыков и навыков выражения своих чувств, повышение представлений о собственной ценности, развитие уверенности в собственных силах, а также способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии с окружающими людьми; снятие напряжения.

Вся программа коррекции описана в Приложении 3.

Таким образом, в этом параграфе мы раскрыли понятие коррекции. Также нами была описана наша программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР, пояснительная записка к ней, цель программы, которая заключается в коррекции уровня ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР, задачи программы, ее этапы. Также мы привели цели всех занятий и перечислили список всех упражнений. Разработанная нами последовательность действий учитывает выявленные особенности ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР, направлена на более эффективное решение сложившейся ситуацией с профилактикой и коррекцией повышенной ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР. Апробация программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР будет предоставлена в следующем параграфе, как и последующий анализ результатов формирующего эксперимента.

3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента

После проведения программы психолого-педагогической коррекции необходимо провести анализ проделанной работы, чтобы выявить ее эффективность, увидеть слабые и сильные стороны программы, увидеть динамику коррекционного процесса и определить, в отношении каких параметров коррекция показала себя как менее эффективная. В этом параграфе представлены результаты после проведения психолого-

педагогической коррекции.

Рассмотрим на рисунке 6 результаты по тесту ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки до проведения коррекции и после (Приложение 4, Таблица 4):

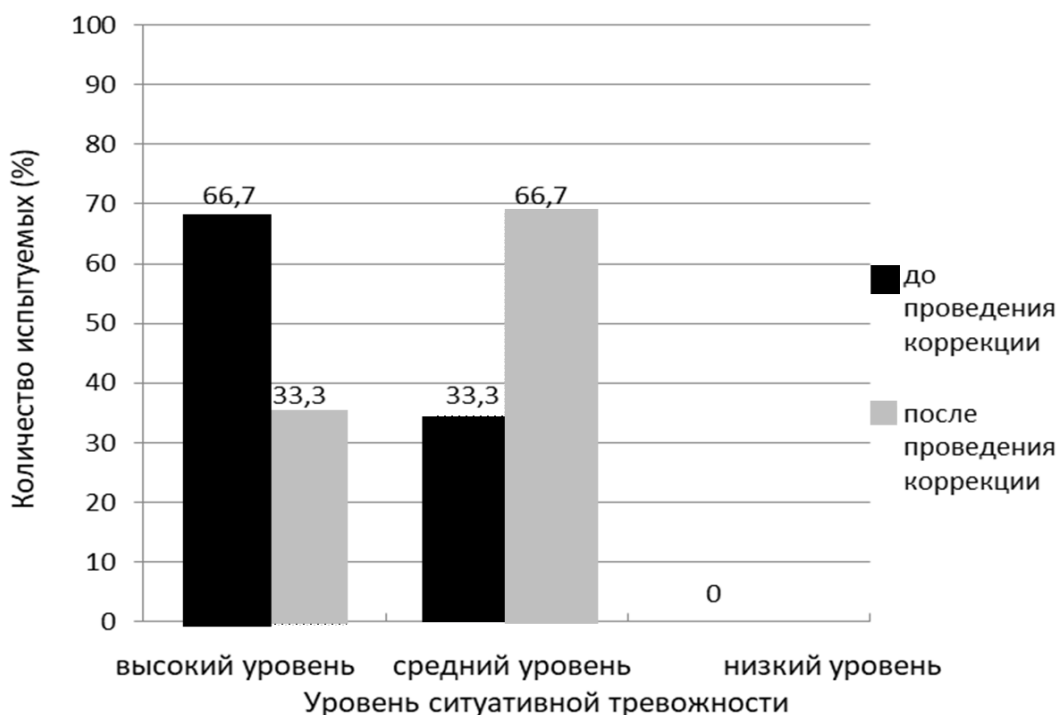


Рисунок 6 – Результаты исследования по тесту ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки до и после проведения коррекционной работы

Высокий уровень ситуативной тревожности обнаружился у 33,3% испытуемых (2 ребенка). До проведения коррекционной работы она составляла 66,7 % (4 ребенка), это значит, у 2 испытуемых нормализовался уровень тревожности. Дети менее растеряны и не паникуют в условиях стресса.

У 66,7% (4 человека) – средний уровень, что является нормой. Обучающиеся стали выполнять задания быстро, изредка отвлекались и вертелись.

Низкого уровня ситуативной тревожности в группе не выявлено – 0% (0 испытуемых).

После проведения нашей коррекционной программы ребята начали выполнять задание увереннее, быстрее. Над ответами долго не задумывались, не нуждались в ободрении или поторапливании. Некоторые

дети проявляли невербальные признаки ситуативной тревожности – крутили ручки в руках, вертелись, отвлекались, периодически отмечались вспышки непоседливости.

Основываясь на результатах, которые показаны на графике, можно говорить о том, что визуально уменьшилось количество результатов с высоким уровнем и сильно увеличилось количество детей со средним, то есть нормальным уровнем ситуативной тревожности. Низкого уровня ситуативной тревожности не было до проведения коррекции и не наблюдается после апробации нашей коррекционной программы.

Представим наглядное различие между результатами диагностики по шкале страха ситуации проверки знаний по методике диагностики уровня школьной ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса до проведения коррекции и после (Приложение 4, Таблица 5):

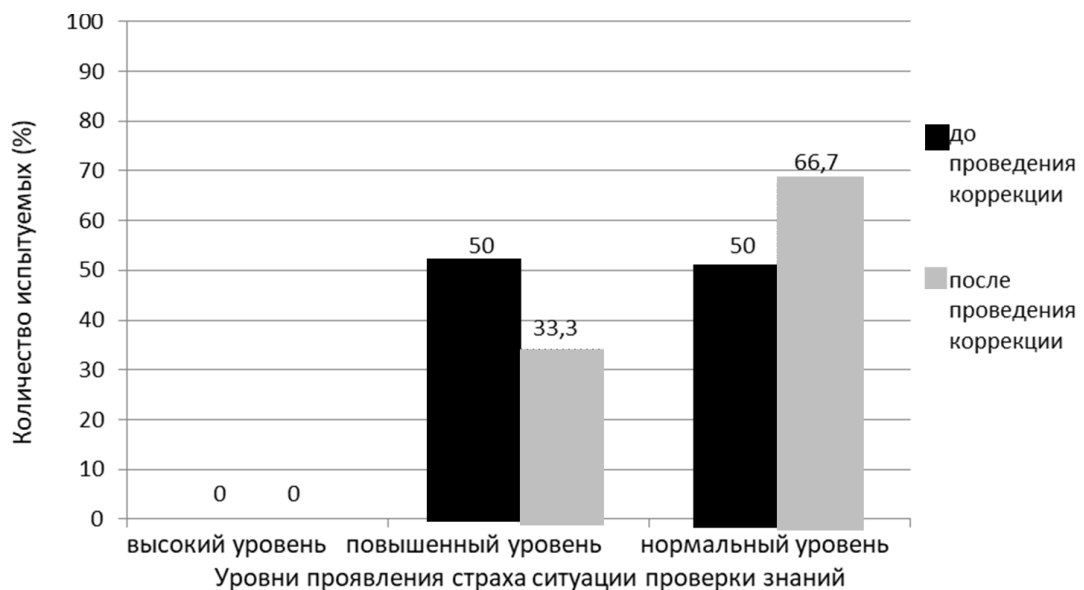


Рисунок 7 – Результаты исследования по методике диагностики уровня школьной ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса до и после проведения коррекционной работы

Высокий уровень не выявлен.

Повышенный уровень показали 33,3% (2 человека).

Нормальный уровень обнаружился у большей части детей – 66,7% (4 человека).

Испытуемые проходили тест вдумчиво, спокойно, несколько человек задавали уточняющие вопросы, когда не знали значения слов. Дети в

принципе вели себя послушнее, хотя некоторые дети и пытались разговаривать с одноклассниками и обсуждать вопросы.

На графике видно, что высокого уровня не наблюдалось ни до, ни после проведения коррекционной программы, также можно увидеть, как снизилось количество детей с повышенным уровнем страха ситуации проверки знаний, и соответственно, увеличилось количество испытуемых с нормальным, приемлемым уровнем.

Различие между результатами по проективной методике "Рисунок человека" К. Махвер, Ф. Гудинаф до проведения коррекции и после (Приложение 4, Таблица 6) следующее:

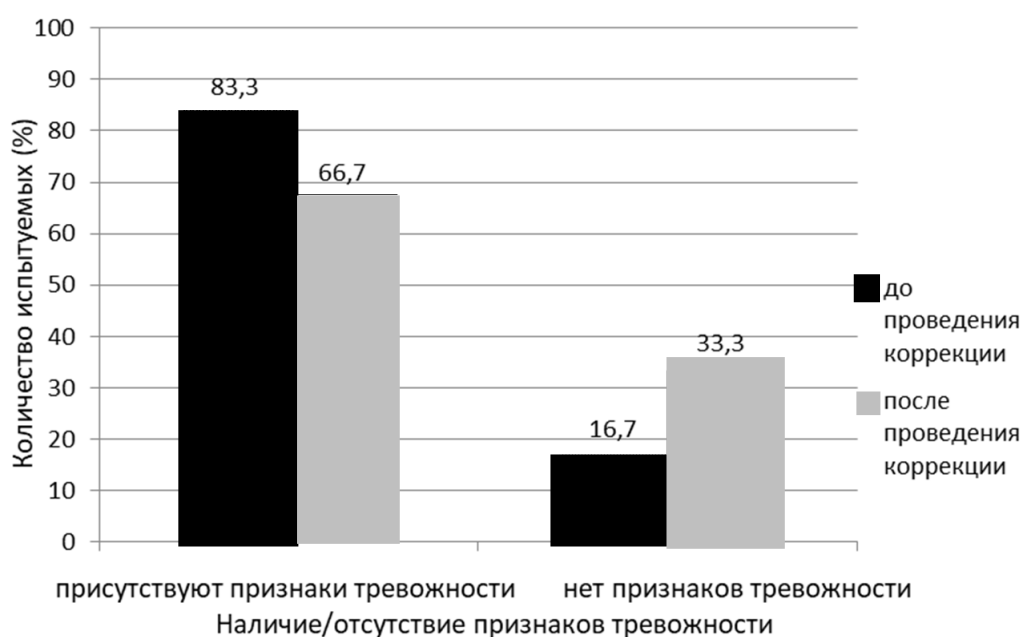


Рисунок 8 – Результаты исследования по проективной методике "Рисунок человека" К. Махвер, Ф. Гудинаф до и после проведения коррекционной работы

У 66,7% (4 учащихся) обнаружались признаки ситуативной тревожности, которые заключались в неравномерном нажатии карандаша, преобладании темных цветов на рисунке, чрезмерной штриховке и волнении при непосредственном проведении методики. Дети заглядывали в рисунки одноклассников, при этом закрывали свои листы любыми способами. Также у большинства испытуемых люди на рисунках стояли, скрестив руки на груди, что можно интерпретировать как стремление к закрытости и потребность в защите.

У 33,3% (2 испытуемых) не было выявлено признаков ситуативной тревожности, ребята спокойно рисовали, не отвлекаясь и не занимаясь посторонними делами.

Как можно заметить по графику, у детей произошел сдвиг в сторону улучшения – уменьшилось количество детей с признаками ситуативной тревожности, а количество нетревожных детей, естественно, увеличилось.

В процессе апробации психолого-педагогической программы коррекции ребята снимали напряжение, научились свободнее выражать свои эмоции, сталкивались со своими страхами лицом к лицу, что, несомненно, повлияло на результат при повторной диагностике.

Итак, подробно рассмотрим сравнение сводных результатов до и после коррекции. Как мы можем видеть на графике, видна тенденция уменьшения количества детей с повышенным уровнем ситуативной тревожности и увеличения испытуемых со средним уровнем.

Для того чтобы определить значимость достигнутых в психологической работе изменений ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР мы применили T-критерий Вилкоксона.

Возьмем для проверки нашу основную методику – тест ситуативной тревожности Р. Тэмпла, В. Амена, М. Дорки.

За нетипичный сдвиг было принято "увеличение значения".

Обозначим гипотезы:

H₀: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H₁: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Расчет T-критерия Вилкоксона полностью представлен в Приложении 4, Таблице 7.

Результат $T_{эмп} = 0$

Критические значения T при n=6

$T_{кр.} = 0 (0,01)$

$T_{кр.} = 2 (0,05)$

$$T_{\text{эмп}} = T_{\text{кр.}}(0,01)$$

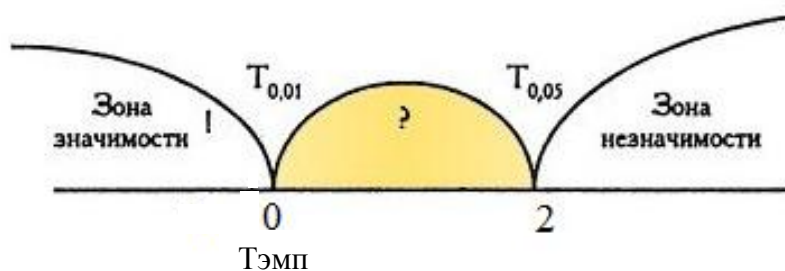


Рисунок 9 – Ось значимости

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

Исходя из этого, мы можем принять гипотезу H_1 .

Таким образом, в этом параграфе мы описали результаты повторной диагностики наших испытуемых по всем трем методикам, пытаясь выявить разницу между результатами до и после коррекции.

Результаты повторной диагностики по тесту ситуативной тревожности Р. Тэмпла, В. Амена, М. Дорки показали, что уменьшилось количество результатов с высоким уровнем и увеличилось количество детей со средним, то есть нормальным уровнем ситуативной тревожности. Низкого уровня ситуативной тревожности не было до проведения коррекции и не наблюдается после апробации нашей коррекционной программы.

При повторной диагностике по шкале страха ситуации проверки знаний по методике диагностики уровня школьной ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса можно увидеть, что снизилось количество детей с повышенным уровнем страха перед ситуацией проверки знаний и, соответственно, увеличилось количество испытуемых с приемлемым уровнем. Высокого уровня не наблюдалось и до, и после проведения коррекционной программы.

Судя по проективной методике "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф, у детей произошел сдвиг в сторону улучшения – уменьшилось количество детей с признаками ситуативной тревожности, а количество нетревожных детей, естественно, увеличилось.

И, наконец, были рассмотрены сводные результаты диагностики ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР по всем методикам. Повышенный уровень ситуативной тревожности показала половина выборки, средний уровень был выявлен у оставшейся части, низкого уровня ситуативной тревожности не обнаружилось. Видна тенденция уменьшения количества детей с повышенным уровнем ситуативной тревожности и увеличения испытуемых со средним уровнем.

Чтобы проверить значимость достигнутых нами результатов, мы использовали критерий Вилкоксона на результатах до и после коррекции по тесту ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки. По итогам расчетов, мы можем принять гипотезу H1. Это значит, что коррекция ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР была выполнена успешно. Гипотеза исследования доказана.

3.3. Психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР

Изучив литературу психолого-педагогического содержания, мы разработали методические рекомендации по коррекции ситуативной 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 ситуативной 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.[29, с.187].

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

4. Организовать и провести тренинговые занятия с учениками, имеющими высокую степень ситуативной тревожности для снижения ее уровня и устранения вероятных затруднений обучения, а также для создания позитивной учебной мотивации.[14, с.87].

5. Организовать проведение сказкотерапии. Одна из возможностей сказки в коррекции ситуативной 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 [28, с.853].

6. 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.

7. 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 [8, с.78].

Рекомендации классным руководителям

1. Взять группу детей с высокой степенью ситуативной 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 [47, с.31].

5. Необходимо иметь в виду, что дети с высоким уровнем ситуативной 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.

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 [58, с. 47].

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 [61, с.129].

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 [56, с.887].

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 [50, с.201].

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.

Организируйте 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 [61, с. 123].

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 психолого-педагогические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности младших школьников представляют практическую значимость и позволят достичь положительных результатов в этом направлении.

Выводы по главе III

В опытно–экспериментальной работе по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР нам удалось следующее.

1. Реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с задержкой

психического развития.

2. Провести повторную диагностику по методикам: тест ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки; методика диагностики уровня школьной ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса, проективная методика "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф.

3. Проанализировать и обработать полученные результаты (по методике Н.Б. Филлипса) с помощью критерия Т-Вилкоксона.

4. Сформулировать психолого-педагогические рекомендации педагогам, работающим с детьми с ЗПР, и их родителям. Показаны общие принципы, которых необходимо придерживаться при реализации коррекционной программы.

5. Описать возможности использования элементов комплекса психотехнических игр и упражнений, направленных на снижение ситуативной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Заключение

Цель исследования достигнута — теоретически обоснована и экспериментально проверена модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР.

На основании проведенного нами теоретического анализа психолого-педагогической литературы можно утверждать, что понятие ситуативной тревожности используется для описания неприятного по своей окраске эмоционального состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны — активацией автономной нервной системы. Состояние тревоги возникает, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе актуально или потенциально элементы опасности, угрозы, вреда. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид.

Психологическими признаками ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР являются снижение самооценки, решительности, уверенности в себе, изменение уровня притязаний. Дети становятся чувствительными к своим неудачам, начинают остро реагировать на них, отказываются от той деятельности, в которой испытывают затруднения.

Исследование ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий.

Эмпирическое исследование особенностей ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР проводилось на базе МБОУ СОШ №68 г. Челябинска. В исследовании приняли участие 6 детей. Констатирующий эксперимент осуществлялся с целью выявления уровня ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР.

Исследование проводилось по трем методикам: тест тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки; методика диагностики уровня школьной

тревожности Б.Н. Филлипса; проективная методика "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф.

Результаты по тесту ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки показали, что высокий уровень тревожности обнаружился у 66,7% (4 ребенка), средний уровень у 33,3% (2 человека). Низкий уровень ситуативной тревожности в группе не был выявлен.

По методике диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса было выявлено, что повышенный уровень школьной тревожности имеют 50% (3 ребенка), нормальный уровень также имеют 50% (3 ребенка). Испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности не было выявлено.

По проективной методике "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф почти все учащиеся показали признаки ситуативной тревожности. У 83,3% (5 детей) были выявлены следующие признаки ситуативной тревожности: использование темных цветов при рисовании, сильная штриховка, прерывистые линии. У 16,7% (1 испытуемый) не было выявлено признаков ситуативной тревожности по этой методике.

В опытно-экспериментальной работе нам удалось реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития и провести повторную диагностику по методикам, ранее использованным в констатирующем эксперименте. Проанализировав и обработав полученные результаты с помощью критерия Т-Вилкоксона по методике Н.Б. Филлипса, нам удалось установить эффективность реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с задержкой психического развития.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи исследования решены в полном объеме. В результате исследования доказана гипотеза.

Библиографический список

1. Айсмонтас, Б.Б. Общая психология: Схемы. М.: Владос-Пресс, 2003. 288с.
2. Анн, Л. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2002. 274с.
3. Артюхова, Т.Ю., Басалаева, Н.В. Тревожность современных подростков. Тамбов: Грамота, 2009. 19с.
4. Астапов, В.М. Тревога и тревожность. М.: ПЕР СЭ, 2008. 240с.
5. Астапов, В.М. Тревожность у детей. М.: ПЕРСЭ, 2008. 160с.
6. Ахметова, В.В., Говорин, Н.В., Злова, Т.П., Морозова, И.Л. Нейропсихологическая диагностика и коррекция экологически обусловленных задержек психического развития: Методические рекомендации. Саратов: Издательство «Вузовское образование», 2015. 48с.
7. Барышникова, Е. В., Хафизова, Л. Р. Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 7. С. 136-140. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2016/56105.htm> (дата обращения 03.12.2016).
8. Будникова, Е.С., Резникова, Е.В., Хабибулина, М.Б. Педагогическая помощь учителя-дефектолога родителям детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. Челябинск: Изд-во ПИРС, 2010. 86с.
9. Валуйская, Т.Л. Социально-тревожность учащихся в период перехода из начальных классов в средние // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. М.: Психологический институт РАО, 2008. [Электронный ресурс] URL: http://psyjournals.ru/bozhovich/issue/30150_full.shtml (дата обращения 11.10.2016).

10. Варенникова, Е.А. Влияние темперамента на ситуативную тревожность детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 18. С. 21-25. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95156.htm> (дата обращения 01.11.2016).
11. Веракса, А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5-7 лет: Пособие для психологов и педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 128с.
12. Габдреева, Г.Ш. Место ситуативной тревожности в структуре развивающейся психологической защиты личности // Научная библиотека КиберЛенинка, 2012. № 6. С. 233-243. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mesto-trevozhnosti-v-strukture-razvivayuscheysya-psihologicheskoy-zaschity-lichnosti> (дата обращения: 02.01.2017).
13. Гаранина, Е.Ю. Социально-психологические проблемы ситуативной тревожности в современном образовании // Научная библиотека КиберЛенинка, 2008. № 4-2. С. 30-33. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-problemy-trevozhnosti-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 16.01.2017).
14. Гиталова, К.В. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности дошкольников с нарушениями речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 18. С. 91-95. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95170.htm> (дата обращения 19.11.2016).
15. Голощапов, А.В. Тревога, страх и панические атаки. Книга самопомощи. СПб: ИГ «Весь», 2016. 163с.
16. Данилков, А.А. Психологические средства регуляции ситуативной тревожности в условиях временного детского коллектива. Новосибирск, 2004. 24с. [Электронный ресурс] URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003242155#?page=3> (дата обращения 01.12.2016)
17. Долгова, В.И., Барышникова, Е.В., Саркисян, М. С. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал

- «Концепт». 2015. Т. 31. С. 101-105. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95527.htm> (дата обращения 19.09.2016).
18. Долгова, В.И., Гольева, Г.Ю., Ласс, О.В. Изучение влияния стажа работы на уровень ситуативной тревожности у кассиров железнодорожных билетных касс // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. Т. 31. С. 61-65. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95519.htm> (дата обращения 15.09.2016).
19. Долгова, В.И., Иванова, Л.В., Буторин, Г.В. Влияние ситуативной тревожности на агрессивное поведение подростков в социальном приюте // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. Т. 31. С. 31-35. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95513.htm> (дата обращения 28.09.2016).
20. Долгова, В.И., Крыжановская, Н.В., Грамзина, Н.А. Исследование влияния самооценки на ситуативную тревожность младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. Т. 31. С. 46-50. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95516.htm> (дата обращения 29.10.2016).
21. Долгова, В.И., Кормушина, Н.Г. Экзистенциальный страх смерти // Вестник ЧГПУ, 2016. № 7. С. 134-138. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnyy-strah-smerti> (дата обращения: 24.02.2017).
22. Дроганова, Н.А. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у учащихся 11-го класса при подготовке к ЕГЭ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S1. С. 211-215. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/75043.htm> (дата обращения 24.09.2016).
23. Егоров, Д.В. Использование формирующего эксперимента в учебном процессе вуза // Вестник ТИУиЭ, 2010. № 1. С. 81-84. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-formiruyuschego-eksperimenta-v-uchebnom-protssesse-vuza> (дата обращения: 18.08.2016).

24. Ерохин, В.С. Понятие риска // Психология. Социология. Педагогика, 2012. М.: Международный научно-инновационный центр. С. 10-11.
25. Изард, К.Э. Психология эмоций. Спб.: Питер, 2012. 464с.
26. Ингерлейб, М. Особенные дети. М.: ЭКСМО, 2013. 434с.
27. Капитанец, Д.А. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности выпускников школы как инновационная технология // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. № S1. С. 41-45. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/75009.htm> (дата обращения 06.12.2016).
28. Карвасарский, Б.Д. Клиническая психология: Учебник для вузов. Спб.: Питер, 2013. 864с.
29. Кириллова, Е.А. Тревожный ребенок. М.: Основа, 2012. 192с.
30. Кондратьева, О.А., Нижегородцева Е.С. Изучение взаимосвязи ситуативной тревожности и самооценки подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. Т. 44. С. 57-64. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2016/56976.htm> (дата обращения 25.12.2016).
31. Константинова, Н.И. Мотивация и ситуативная тревожность учащихся 4 класса с разным уровнем развития музыкальных способностей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Новосибирск: ООО «ЦРНС», 2010. № 16-1. С. 142-146. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-i-situativnaya-trevozhnost-uchaschihsya-4-klassa-s-raznym-urovнем-razvitiya-muzykalnyh-sposobnostey> (дата обращения 01.02.2017).
32. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2003. 160с.
33. Крыжановская, Н.В. Формирование познавательно-профессиональной активности студентов педагогического вуза с применением метода построения дерева целей // Научно-методический электронный журнал

«Концепт», 2015. № 2 (февраль), С. 136-140. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/15052.htm> (дата обращения 31.09.2016).

34. Кулагина, И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей. М.: ТЦ «Сфера», 1999. 192с.

35. Кьеркегор, С. Страх и трепет. М.: "Республика", 2009. 112с.

36. Ларионова, С.О. Особенности девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, УрГПУ, 2012. № 3. С. 45-52. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-deviantnogo-povedeniya-detey-mladshogo-shkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 01.04.2017).

37. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2005. 416с.

38. Линде, Н.Д. Психологическое консультирование: Теория и практика: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2011. 255с.

39. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2014. 583 с.

40. Морозов, Е.А. Пошаговый алгоритм действий при использовании методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях // Научный диалог. 2014. № 3. С. 29-45. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/poshagovyy-algoritm-deystviy-pri-ispolzovanii-metodov-matematicheskoy-statistiki-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 25.02.2017).

41. Морозова, А.Б. Влияние ситуативной тревожности на процесс межличностного общения у учащихся 1 класса. Новосибирск: Изд. «Априори», 2011. 128с.

42. Мэй, Р. Смысл тревоги. М.: ИОИ, 2011. 416с.

43. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 304с.
44. Рикрофт, Ч. Тревога и неврозы / Пер. с англ. В.М. Астапов, Ю.М. Кузнецова. М.: ПЕР СЭ, 2008. 142 с.
45. Рокицкая, Ю.А., Манучарян, Н.Ш. Теоретическое обоснование моделирования процессов формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. Т. 7. С. 1-5. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2016/56078.htm> (дата обращения 16.12.2016).
46. Романенко, С. Тревожность в младшем школьном возрасте. Саарбрюккен: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 96с. [Электронный ресурс] URL:<http://puresalons.net/16858-trevozhnost-v-mladshem-shkolnom-vovraste-snezhana.html> (дата обращения 26.01.2017).
47. Селиванова, М.А. Психолого-педагогическая коррекция школьной ситуативной тревожности младших школьников в процессе лепки скульптуры // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. Т. 30. С. 31-35. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2014/55326.htm> (дата обращения 27.10.2016).
48. Сизова, И.В. Взаимосвязь самооценки и ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Специальное образование. - Спб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. №XI. С.236-239. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samootsenki-i-trevozhnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения 30.08.2016).
49. Соловьева, С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2012. 13с. [Электронный ресурс] URL:http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer14.php (дата обращения: 14.09.2016).

50. Такиуллина, Л.И. Коррекция ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. № S1. С. 206-210. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/75042.htm> (дата обращения 01.10.2016).
51. Тарасова, С.Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. М.: Генезис, 2016. 143 с.
52. Токарь, О.В. Детская практическая психология в кратком изложении: учебно-методическое пособие. М.: ФЛИНТА: Московский психолого-социальный институт, 2008. 224с.
53. Троценко, С.Н., Филютина, Т.Н. Особенности школьной ситуативной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - Кострома: «КГУ им. Н.А. Некрасова», 2012. № 4. 189с. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-shkolnoy-trevozhnosti-obuchayuschih-sya-nachalnoy-shkoly-s-zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya> (дата обращения 30.11.2016).
54. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Балашов: «Николаев», 2004. 68с.
55. Хотина, Л. А. Психолого-педагогическая коррекция школьной ситуативной тревожности младших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. Т. 10. С. 146-150. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95073.htm> (дата обращения 23.01.2017).
56. Циркин, С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Спб.: Питер, 2004. 896с.
57. Цицерон, М.Т. Тускуланские беседы. Москва: Художественная литература, 2010. 82с.
58. Шангереева, А. Е., Баюканская, С. Ф. Психологическая коррекция страхов у младших подростков в процессе индивидуальной и групповой работы // Научно-методический электронный журнал «Концепт»,

2016. Т. 50. С. 107-112. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2016/76663.htm> (дата обращения 13.12.2016).

59. Шаяхметова, В. К., Мезенцева, Н. А. Исследование ситуативной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. Т. 44. С. 129-137. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2016/56986.htm> (дата обращения: 30.11.2016).

60. Щербак, А.П. Характеристика методов исследования. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. 39с.

61. Яковлева, О.В. Коррекция ситуативной и личностной ситуативной тревожности у подростков // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2011. №11. С. 133-135. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-situativnoy-i-lichnostnoy-trevozhnosti-u-podrostkov> (дата обращения 20.09.2016).

62. Levy, H.B. Minimal brain dysfunction/specific learning disability: a clinical approach for the primary physician // South Med J., 1976. № 69. С. 642-653. [Электронный ресурс] URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1273628> (дата обращения 02.02.2017).

63. Marantz, R.H. Understanding the Anxious Mind. The New York Times Magazine, 2009. № 29. [Электронный ресурс] URL: <http://www.nytimes.com/2009/10/04/magazine/04anxiety-t.html> (дата обращения 13.11.2016).

Методики диагностики ситуативной тревожности у младших школьников с ЗПР

Тест ситуативной тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, исследователь дает инструкцию.

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

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

3. Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

4. Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка печальное или веселое? Он (она) одевается»

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

6. Укладывание спать в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) идет спать»

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

8. Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

9. Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

10. Агрессивное нападение «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

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

12. Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

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

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

На основании данных протокола вычисляется индекс ситуативной тревожности

ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

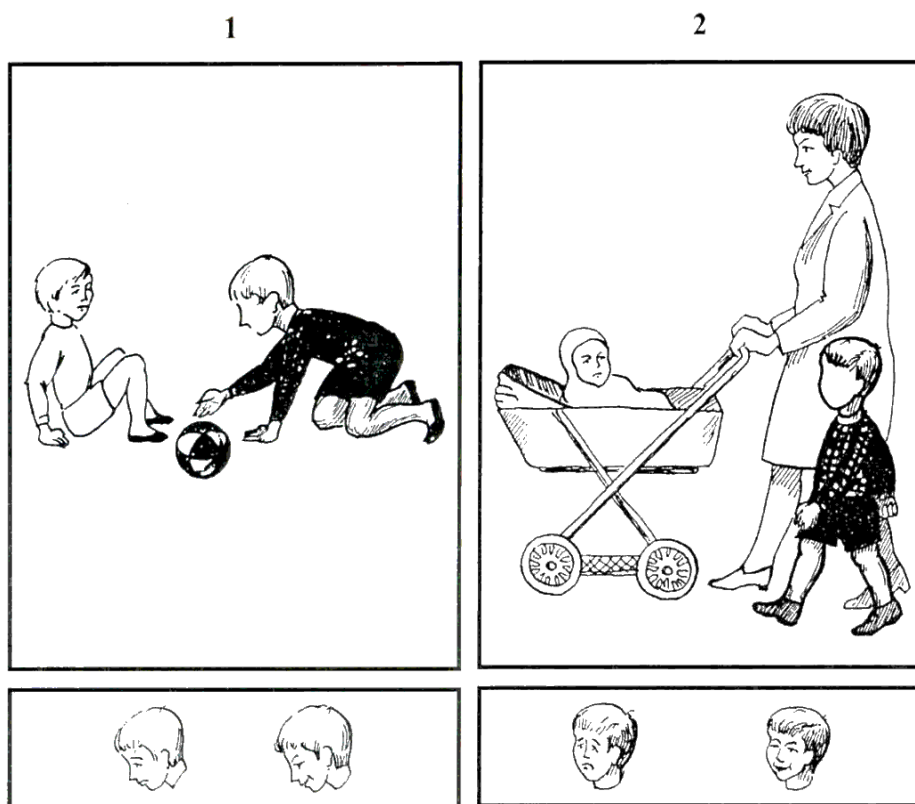
$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоциональных негативных выборов}}{14} \times 100\%$$

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

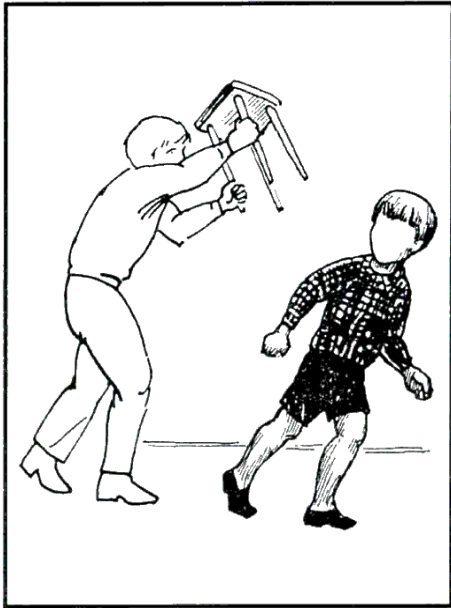
- а) высокий уровень ситуативной тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень ситуативной тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень ситуативной тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Стимульный материал:

Вариант для мальчиков.



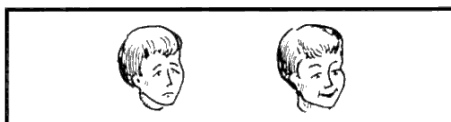
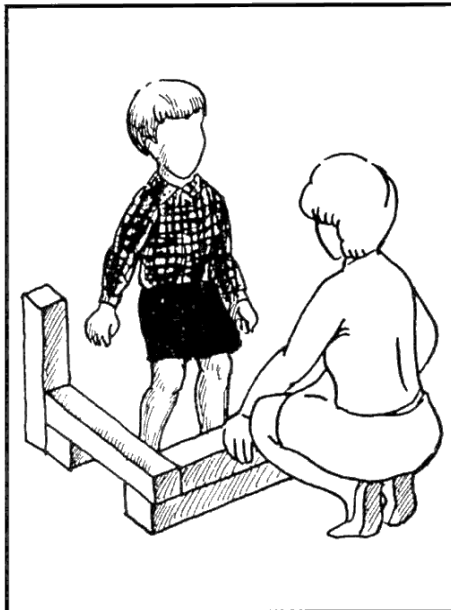
3



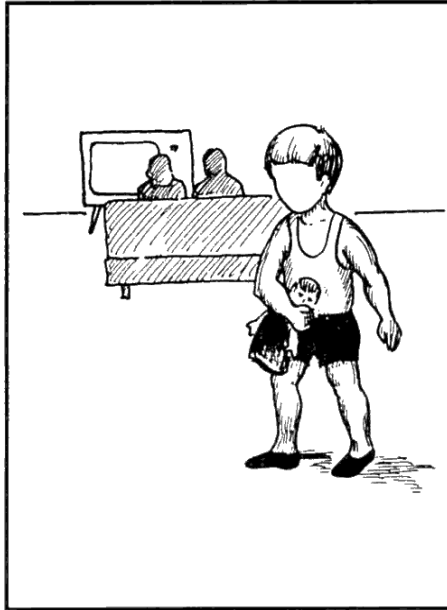
4



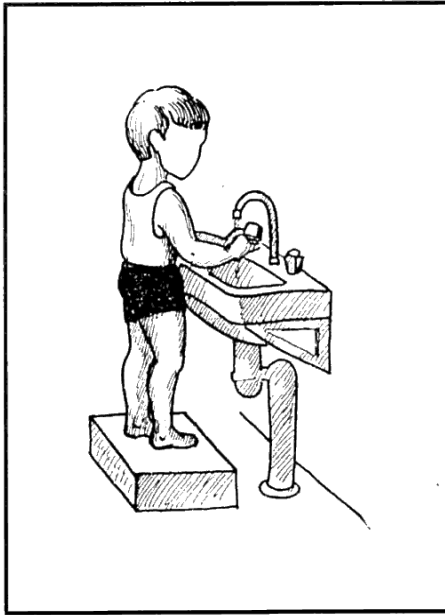
5



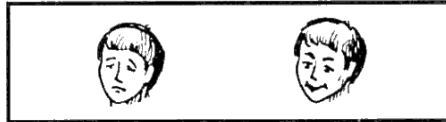
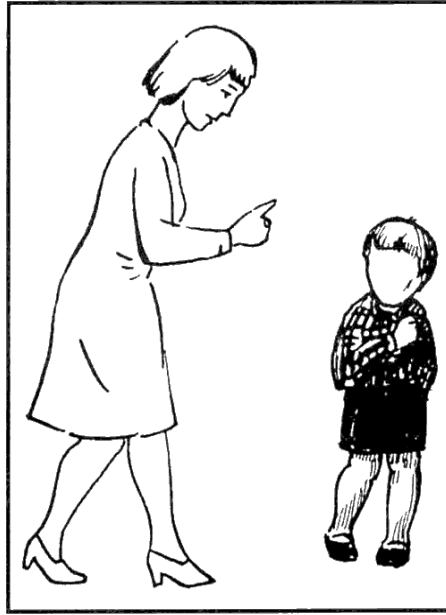
6



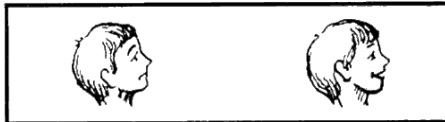
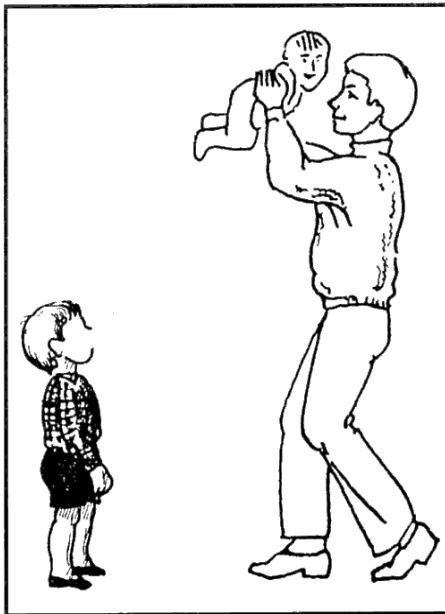
7



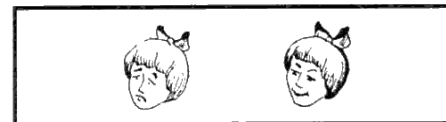
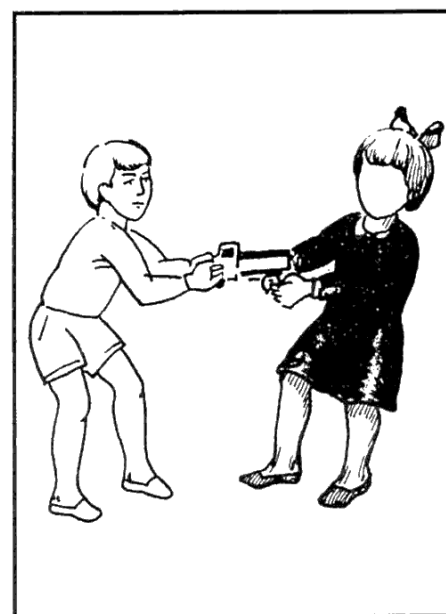
8



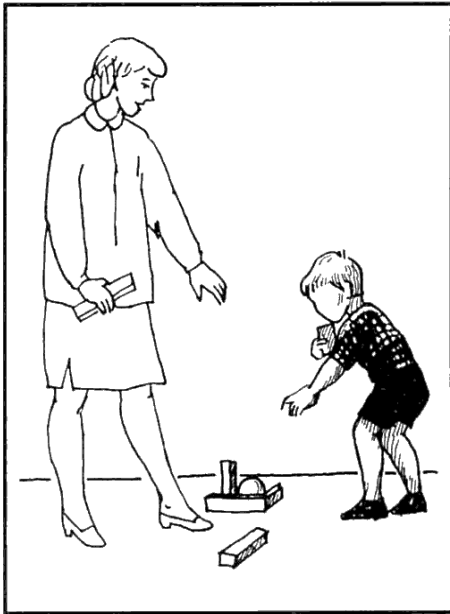
9



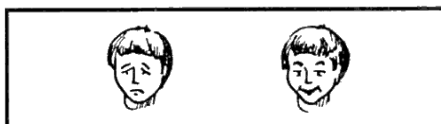
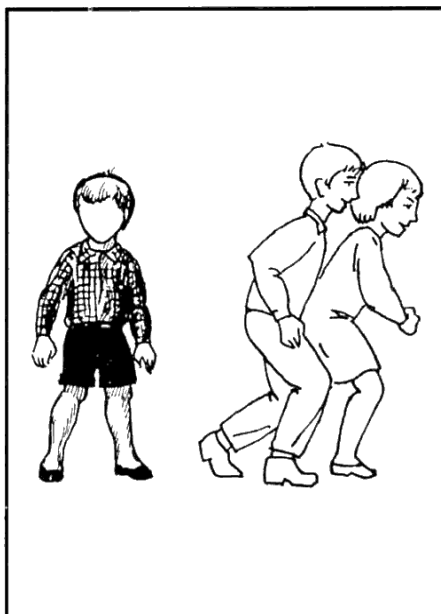
10



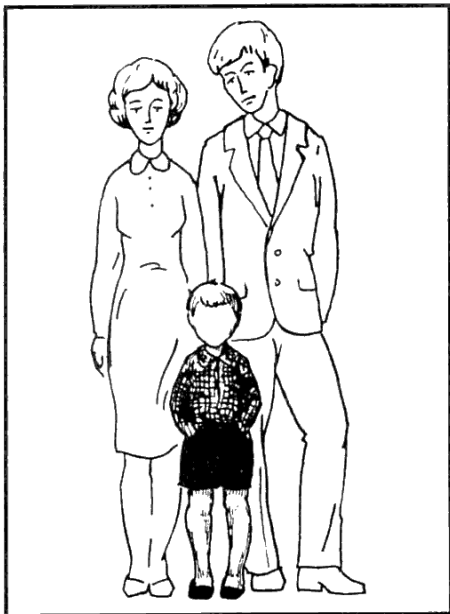
11



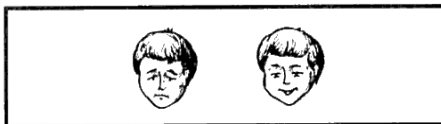
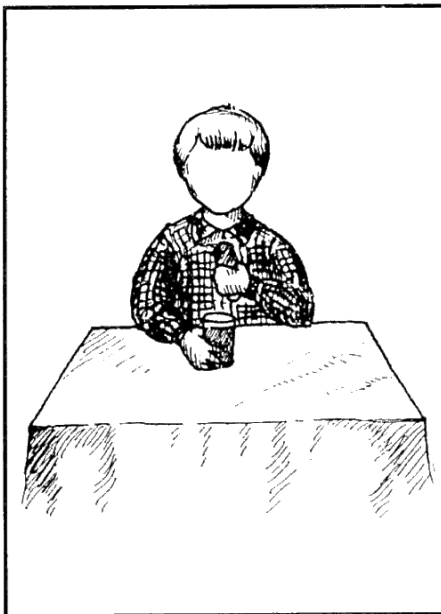
12



13



14

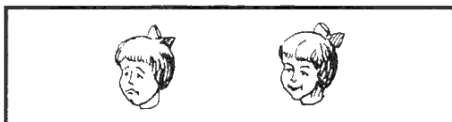


Вариант для девочек.

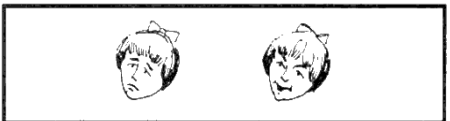
1



2



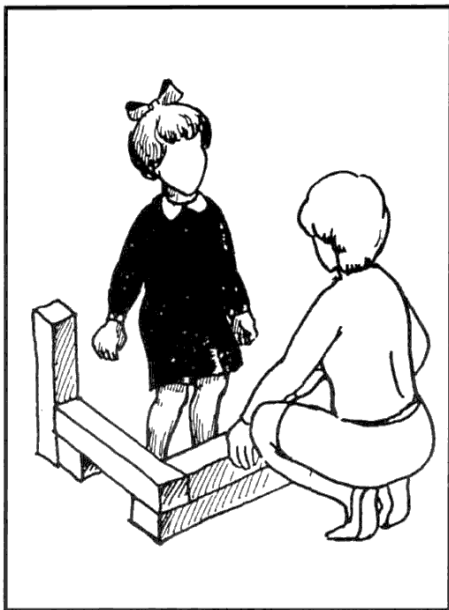
3



4



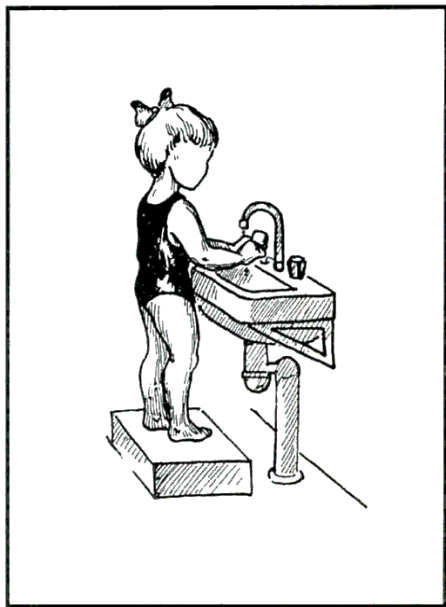
5



6



7



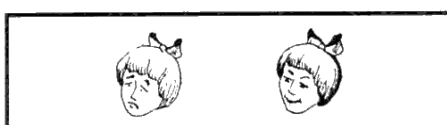
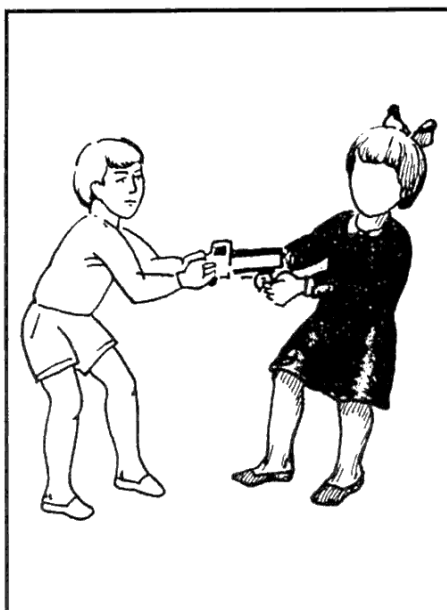
8



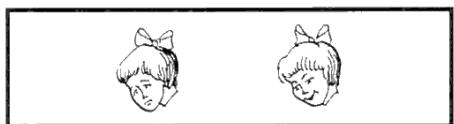
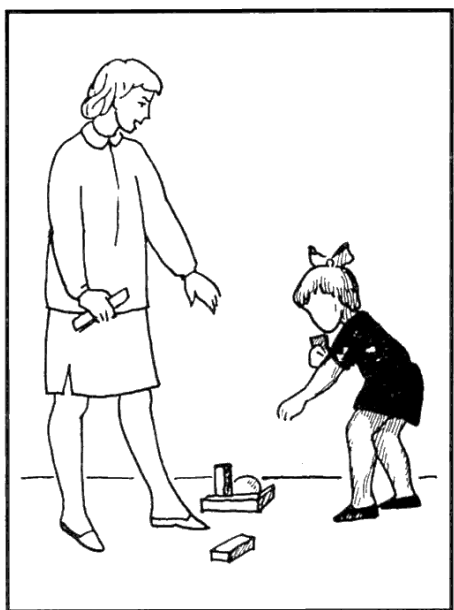
9



10

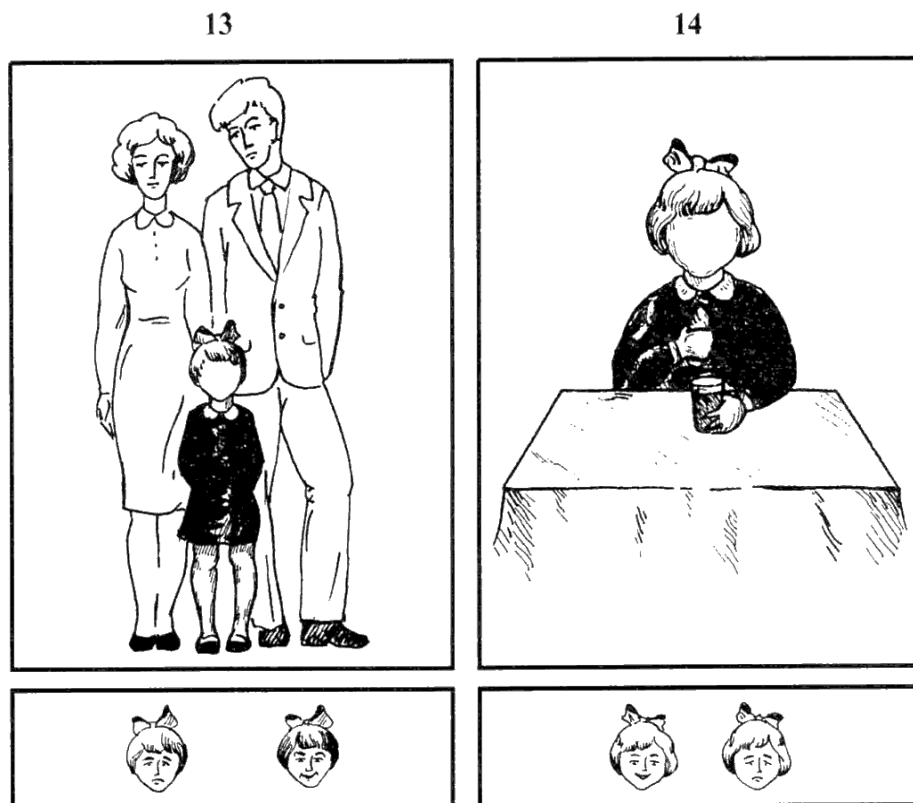


11



12





2. Методика диагностики уровня ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса

Этот тест относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной ситуативной тревожности, но и качественное своеобразие переживания ситуативной тревожности, связанной с различными областями школьной жизни.

Цель методики. Опросник позволяет изучить уровень и характер ситуативной тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста.

Инструкция. «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы чувствуете себя в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, Здесь нет правильных или неправильных, хороших или плохих ответов. Но листе для ответов сверху напишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ "+", если вы согласны с ним, и "-", 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 хорошо ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снилось ли тебе, 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, не останешься ли ты 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, которых ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет плохо в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты совершишь ошибку?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли ты с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнил?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся 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 опрашивают?
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 чувствуешь себя с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что твои одноклассники говорят обидные для тебя вещи?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, кто не справляется с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
34. Часто ли ты боишься выглядеть смешно?
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 сейчас?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты, отвечая на уроке, задумываешься о том, как выглядишь со стороны?
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 удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся твои одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами одноклассники твою внешность и твое поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить на вопрос учителя, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Бывает ли так, что ты долго не можешь заснуть, думая о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что забыл вещи, которые раньше хорошо знал?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты пишешь самостоятельную работу?

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 дает самостоятельную работу, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ней?
54. Снилось ли тебе временами, что у тебя не получается такое задание, которое могут сделать все твои одноклассники?
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 спросить тебя или дать проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, бывает ли так, что ты чувствуешь, что получишь за него «2»?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты выполняешь задание на доске перед всем классом?

Обработка результатов.

По окончании заполнения опросника подсчитывается количество несовпадений с каждой шкалой опросника и с опросником в целом. Ключ: ответы «да» — 11, 20, 22, 24, 25, 30, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44; ответы «нет» - 1-10, 12-19, 21, 23, 26-29, 31-34, 37, 40, 42, 45-58.

1. Общая школьная тревожность: 2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46-58 (n = 22).
2. Переживание социального стресса: 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 (n = 11).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха: 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 (n = 13).
4. Страх самовыражения: 27, 31, 34, 37, 40, 45 (n = 6).
5. Страх ситуации проверки знаний: 2, 7, 12, 16, 21, 26 (n = 6).
6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих: 3, 8, 13, 17, 22 (n = 5).
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: 9, 14, 18, 23, 28 (n = 5).
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями: 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 (n = 8).

Интерпретация результатов.

Значения показателей ситуативной тревожности, превышающие 50-процентный рубеж, позволяют говорить о повышенной ситуативной тревожности, а превышающие 75 % — о высокой ситуативной тревожности ребенка.

Расшифровка значений шкал данного опросника позволяет сделать выводы о качественном своеобразии переживания школьной ситуативной тревожности каждым учащимся.

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживание социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего — со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку удовлетворять свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативное эмоциональное переживание 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 окружающими, 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.

Тест “Рисунок человека” (К. Маховер, Ф. Гудинаф)

Процедура теста состоит из того, что ребенку дают простой карандаш средней мягкости и стандартный чистый лист бумаги формата А4 (210 x 297 мм.) И просят создать рисунок: "Нарисуй, пожалуйста, человека, какого хочешь".

Слабый нажим диагностирует: а) либо общую физическую вялость; б) либо эмоциональную подавленность. Сильный нажим диагностирует: а) сильную эмоциональную напряжённость данного момента; б) порывистый, импульсивный

характер вообще.

Факты стирания считаются выражением тревоги и неудовлетворенности. Как правило, стирания приводят к ухудшению, а не к улучшению рисунка, подтверждая тем самым, что служат выражением конфликта.

Незаштрихованный рисунок (белый фон) означает незрелость, инфантилизм, неготовность отвечать за свои поступки. Сильно «затушёванный» рисунок (когда заштрихованность просто бросается в глаза) диагностирует: озабоченность какой-то конкретной проблемой, фиксацию на ней; повышенную тревожность как черту характера. Перекрёстное штрихование выдаёт либо гиперконтроль (человек постоянно себя контролирует, играет роль, не снимает маски, не доверяет никому), либо постоянные навязчивые мысли и попытку борьбы с ними.

Стирание и исправление линий - попытка контролировать свою тревогу и своё поведение. Линии, не доведённые до конца - клиническая астения, истощение организма. Линии, не попадающие в нужную точку - гиперактивность у детей, импульсивность у взрослых.

Крупная фигура - тревога и стресс «здесь и сейчас». Гигантская фигура — желание экспансии (заполнение всего мира — собой), неумение строить границы («Всё ваше — моё»), импульсивность. Маленькая фигура — депрессия, низкая самооценка, хроническая тревожность.

Рисунок вверху — высокая самооценка. Рисунок внизу — низкая самооценка. Рисунок в углу — чувство вины, подавленность. Рисунок выходит за лист — страх, (или импульсивность)

Если (кроме гениталий) какие-то части тела человека на рисунке отсутствуют, пропущены — это всегда означает одно: человек отрицает функцию этой части тела.

Слишком крупное туловище — неудовлетворённость потребностей. Слишком короткое туловище — низкая самооценка.

Руки, прижатые к телу — сильное внутреннее напряжение. Руки, сжатые в кулаки — попытка открыто проявить протест. Ладони отсутствуют — нехватка общения или неумение общаться. Очень большие ладони — очень высокая неудовлетворённость потребности в общении. Заштрихованные (зачернённые) кисти и пальцы — конфликтность.

Длинные ноги — стремление к автономии от других людей, членов семьи (желание убежать). Слабые, короткие, плохо прорисованные или заштрихованные ноги – выражение неуверенности, слабости, собственной никчемности, упадка духа.

Если ребенок уделяет голове слабое внимание – это может говорить о проблемах адаптации к социальной среде, трудностях общения или даже наличии невроза,

поскольку голова и, в частности, лоб – это также отражение самоконтроля и сферы социальных контактов. Отсутствие лба обозначает, что ребенок сознательно игнорирует умственную сферу. Если у человека непропорционально большая голова – это может быть знаком того, что ребенок страдает от головных болей или испытывает иные негативные воздействия в этой области. Фиксация на голове может быть связана с ослаблением интеллектуальных способностей или контроля, в результате чего значение этой части тела для ребенка возрастает.

Ребенок, который испытывает сложности в общении, робок, стремится к уходу от проблем, связанных с конфликтами в отношениях с окружающими, изображает черты лица нечетко, слабо их прорисовывает, изображает очень схематично, упускает изображение черт лица. Об агрессии и враждебности мы можем говорить и в случае изображения соответствующего выражения лица: вытаращенные глаза, сжатые губы или открытый рот с оскаленными зубами. Хорошо прорисованные черты лица говорят о внимании к себе, здоровом самоуважении. Закрашенное лицо – довольно негативный знак, который соотносится с потерей идентичности, утратой чувства собственного "я". Не менее тревожный факт – изображение звериного лица или напоминающего робота, а также обезличенного, ничего не выражающего лица, о котором можно сказать, что оно неживое.

Глаза большие, с прорисованными зрачками или без зрачков с заштрихованными склерами – символ страха или тревоги. Глаза широко открытые, но не преувеличенные, могут быть знаком любознательности. Отсутствие зрачков, пустые глазницы, вероятно, говорят о крайнем эгоцентризме, о том, что ребенок не находит вокруг ничего достойного своего внимания. Рот, обозначенный одной прямой чертой, может говорить о внутреннем напряжении. Длинная шея ассоциируется с зажатым, скованным, морализаторским, манерным человеком, хорошо контролирующим себя. Короткая шея может символизировать естественность, прямолинейность. Отсутствие шеи в рисунках детей является признаком незрелости.

Результаты исследования ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

Таблица 1

Результаты исследования по тесту ситуативной тревожности Р. Тэммпла,
В. Амена, М. Дорки

Код испытуемого	Результаты диагностики ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки (баллы)	Итоговый уровень
1	71	Повышенный
2	64	Повышенный
3	64	Повышенный
4	57	Повышенный
5	42	Нормальный
6	50	Нормальный

Повышенный уровень – 4 человек – 66,7%

Нормальный уровень – 2 человека – 33,3%

Низкий уровень – 0 человек – 0%

Таблица 2

Результаты исследования по методике диагностики уровня ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса

Код испытуемого	Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса, баллы	Итоговый уровень
1	4	Повышенный
2	4	Повышенный
3	4	Повышенный
4	2	Нормальный

5	0	Нормальный
6	3	Нормальный

Повышенный уровень – 3 человека – 50%

Нормальный уровень – 3 человек – 50%

Низкий уровень – 0 человек – 0%

Таблица 3-

Результаты исследования по проективной методике "Рисунок человека"

К. Маховер, Ф. Гудинаф

Код испытуемого	Результаты по проективной методике "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф (признаки ситуативной тревожности и заниженной самооценки)	Итоговый уровень
1	+	Повышенный
2	+	Повышенный
3	+	Повышенный
4	+	Повышенный
5	+	Повышенный
6	-	Нормальный

Признаки ситуативной тревожности и заниженной самооценки – 5 человек – 83,3%. Отсутствие признаков – 1 человек – 16,7%

Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития

Приведем занятия, их цели и названия упражнений.

Занятие 1

Цель: знакомство участников друг с другом, повышение позитивного настроения и сплочения детей, эмоциональное и мышечное расслабление.

Материалы для занятия: большой лист бумаги, краски, макеты кочек.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

Дети превращаются в маленький росточек (сворачиваются в клубочек и обхватывают колени руками) всё чаще пригревает солнышко, и росточек начинает расти и тянуться к солнышку.

2. Упражнение "Доброе утро..."

Дети вместе с психологом сидят в кругу. Всем предлагается поприветствовать друг друга "Доброе утро, Саша/Оля" и т.д..

3. Упражнение "Что я люблю?".

Дети в кругу, каждый говорит по очереди, что он любит из еды, одежды, во что любит играть и т. д.

4. Правила группы.

Всегда говорит только один человек, остальные слушают. В играх участвуют все члены группы. Информация не выносится за пределы группы.

5. Упражнение "Художники – натуралисты".

Дети рисуют совместный рисунок по теме "Следы невиданных зверей".

6. Ритуал прощания: "Листочек падает".

Психолог поднимает в метре от стола лист бумаги, затем отпускает его и обращает внимание детей на то, как плавно тот спускается вниз и ложится на стол.

Затем просит детей превратить свои руки в листы бумаги – дети поднимают руки вверх. Психолог опускает лист, он опускается на стол. Детям нужно отпустить руки на стол плавно, в одно время с листом бумаги. Повторить несколько раз.

Занятие 2

Цель: раскрытие своего "Я". Формирование чувства близости с другими людьми,

достижение взаимопонимания и сплочённости.

Материалы к занятию: краски, альбомы для рисования.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Упражнение "Узнай по голосу".

Дети встают в круг, выбирают водящего. Он встаёт в центр круга, закрывает глаза и старается узнать детей по голосу.

3. Игра "Моё имя".

Психолог задаёт вопросы; дети по кругу отвечают.

- Тебе нравится твоё имя?
- Хотел бы ты, чтобы тебя звали по-другому? Как?

При затруднении в ответах психолог называет ласкательные производные от имени ребёнка, а тот выбирает понравившиеся.

Психолог говорит: "Известно ли вам, что имена растут вместе с людьми?"

Сегодня вы маленькие и имя у вас маленькое. Когда вы подрастаете, и имя подрастёт вместе с вами и станет полным, например: Маша – Мария; Дима – Дмитрий и т.д.

Психолог задаёт вопросы; дети по кругу отвечают.

- Тебе нравится твоё имя?
- Хотел бы ты, чтобы тебя звали по-другому? Как?

При затруднении в ответах психолог называет ласкательные производные от имени ребёнка, а тот выбирает понравившиеся.

Психолог говорит: "Известно ли вам, что имена растут вместе с людьми?"

Сегодня вы маленькие и имя у вас маленькое. Когда вы подрастаете, и имя подрастёт вместе с вами и станет полным, например: Маша – Мария; Дима – Дмитрий и т.д.

4. Рисование самого себя.

Психолог предлагает нарисовать себя в трёх зеркалах:

- в зелёном - такими, какими они представляются себе;
- в голубом – какими они хотят быть;
- в красном – какими их видят друзья.

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Занятие 3

Цель: осознание своего эмоционального состояния, снижение

психоэмоционального напряжения, развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

Материалы для занятия: краски, альбомные листы.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Упражнение "Превращения".

Психолог предлагает детям:

- нахмуриться как... осенняя туча; рассерженный человек;
- позлиться как... злая волшебница; два барана на мосту; голодный волк; ребёнок, у которого отняли мяч;

- испугаться как ... заяц, увидевший волка; птенец, упавший из гнезда;

- улыбнуться как ... кот на солнышке; само солнышко; хитрая лиса;

3. Рисование на тему: "Моё настроение".

После выполнения рисунков дети рассказывают, какое настроение они изобразили.

4. Упражнение "Закончи предложение".

Детям предлагается закончить предложение:

"Взрослые обычно боятся....; дети обычно боятся....; мамы обычно боятся....; папы обычно боятся..." и т.д.

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Занятие 4

Цель: осознание своего самочувствия, снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снижение мышечных зажимов.

Материал к занятию: краски, ватман.

1. Ритуал приветствия: "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Упражнение "Злые и добрые кошки".

Чертим ручеёк. По обе стороны ручейка находятся злые кошки. Они дразнят друг друга, злятся друг на друга. По команде встают в центр ручейка и превращаются в добрых кошек, ласкают друг друга, говорят ласковые слова. Далее анализируем возникшие чувства.

3. Игра "На что похоже моё настроение?"

Дети по кругу при помощи сравнения говорят, на что похоже настроение.

Начинает психолог: "Моё настроение похоже на белое пушистое облачко в

спокойном голубом небе".

4. Упражнение "Лисичка веселая–грустная".

Психолог просит всех детей превратиться в лисичек, а затем показать веселых лисичек, когда они играют. После этого грустных лисичек, скучающих по маме. И, наконец, снова веселых лисичек, когда им купили новую игрушку.

5. Рисование на тему: "Автопортрет".

Детям предлагается нарисовать себя с тем настроением, с которым они идут на занятия.

6. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Занятие 5

Цель: стимулирование аффективной сферы ребёнка, повышение психического тонуса ребёнка.

Материалы к занятию: краски, альбомные листы, большой лист бумаги.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Упражнение "Расскажи свой страх".

Психолог рассказывает детям о своих собственных страхах в детском возрасте, тем самым показывая, что страх - нормальное человеческое чувство и его не надо стыдиться. Затем дети сами рассказывают, что они боялись, когда были маленькими.

3. Рисование на тему: "Чего я боялся, когда был маленьким".

Дети рисуют свои страхи, не показывая никому.

4. Упражнение "Чужие рисунки".

Детям по очереди показывают рисунки "страхов", только что нарисованных, все вместе отгадывают, чего боялись эти дети и как им можно помочь. Все страхи и ужасы остаются в кабинете у психолога.

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Занятие 6

Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

Материалы к занятию: краски, альбомные листы.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Упражнение "Смелые ребята".

Дети выбирают ведущего – он страшный дракон. Ребёнок становится на стул и говорит грозным голосом: "Бойтесь, меня бойтесь!" Дети отвечают: "Не боимся мы тебя!" Так повторяется 2-3 раза. От слов детей дракон постепенно уменьшается (ребёнок спрыгивает со стула), превращается в маленького воробушка. Начинает чирикать, летать по комнате.

3. Упражнение "Азбука страхов".

Детям предлагается нарисовать различных, страшных героев на отдельных листах и дать им имена. Далее дети рассказывают о том, что нарисовали. Далее каждому ребёнку предлагается превратить страшных героев в смешных, дорисовав их.

4. Упражнение "Я тебя не боюсь".

Один ребёнок стоит перед психологом, остальные дети начинают его пугать по очереди. Ребёнок громким уверенным голосом говорит: "Я тебя не боюсь!"

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Занятие 7

Цель: развитие умения передавать своё эмоциональное состояние через художественный образ, снижение психоэмоционального напряжения.

Материалы к занятию: краски, ватман или кусок обоев.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Упражнение "За что меня любит мама... папа... сестра... и т.д."

Детям предлагается сказать, за что их любят взрослые и за что они любят взрослых.

3. Игра "Тропинка". Дети выстраиваются в затылок и идут змейкой по воображаемой тропинке. По команде психолога по команде они преодолевают воображаемые препятствия.

"Спокойно идём по тропинке... Вокруг кусты, деревья, зелёная травка... Вдруг на тропинке появились лужи... Одна... Вторая... Третья... Спокойно идём по тропинке..."

Перед нами ручей. Через него перекинут мостик. Переходим по мостику, держась за перила. Спокойно идём по тропинке..." и т.д.

4. Коллективный рисунок по сочинённой общей истории на тему: "Волшебный лес". Психолог предлагает детям представить тот лес, по которому шли по тропинке.

Далее обсуждаем что получилось, что удалось нарисовать вместе.

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Занятие 8

Цель: формирование положительной "Я-концепции", самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, выявление положительных черт личности.

Материалы к занятию: шкатулка, мяч, краски, альбомные листы, начало страшной сказки.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Упражнение "Конкурс боюсек".

Дети по кругу передают мяч. Получивший должен назвать тот или иной страх, произнося при этом громко и уверенно "Я этого не боюсь!"

3. Упражнение "Придумай весёлый конец".

Психолог читает ребятам начало детской страшной сказки. Необходимо придумать смешное продолжение и окончание.

4. Рисование на тему: "Волшебные зеркала". Психолог предлагает нарисовать себя в трёх зеркалах, но не простых, волшебных: в первом - маленьким и испуганным; во втором – большим и весёлым; в третьем - не боящимся ничего и сильным.

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Занятие 9

Цель: снижение психомышечного напряжения, закрепление адекватных форм проявления эмоций, развитие социального доверия.

Материалы к занятию: краски, альбомные листы.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Игра "Путаница".

Выбирается один водящий. Остальные дети запутываются, не расцепляя руки.

Водящий должен распутать клубок.

3. Упражнение "Волшебный сон".

Все дети отдыхают, и всем снится один и тот же сон, который рассказывает психолог.

4. Рисуем, что увидели во сне.

Каждый ребёнок вспоминает, что он увидел во сне, и рисует эту картинку.

5. Упражнение "Волшебники".

Один из детей превращается в волшебника. Ему завязывают глаза и предлагают догадаться, кто будет к нему подходить; он ощупывают кисти рук.

6. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Занятие 10

Цель: освобождение от отрицательных эмоций, развитие социального доверия, повышение уверенности в своих силах повышение значимости в глазах окружающих.

Материалы к занятию: краски, альбомные листы.

1. Ритуал приветствия "Росточек под солнцем".

См. 1 занятие.

2. Упражнение "Неоконченные предложения".

Детям предлагается предложения, которые нужно закончить. "Я люблю...", "Меня любят...", "Я не боюсь...", "Я верю...", "В меня верят...", "Обо мне заботятся..." и т.д.

3. Игра "Комплименты".

Стоя в кругу, все берутся за руки. Глядя в глаза соседа, ребёнок говорит: "Мне нравится в тебе...". Принимающий кивает головой и отвечает: "Спасибо, мне очень приятно!". Упражнение продолжается по кругу. Далее обсуждаем чувства, которые испытали дети при выполнении данного задания.

4. Упражнение "Подарки".

Дети рисуют и дарят подарки (рисунки) друг другу.

5. Ритуал прощания "Листочек падает".

См. 1 занятие.

Ожидаемые результаты от проведения психолого-педагогической коррекции: снижение уровня тревожности; развитие коммуникативных навыков и навыков выражения своих чувств, повышение представлений о собственной ценности, развитие уверенности в собственных силах, а также способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии с окружающими людьми; снятие напряжения.

Эффективность программы может быть проверена перед началом работы, и после ее завершения с помощью следующих диагностических методик: тест ситуативной тревожности Р. Тэмпла, В. Амена, М. Дорки, методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса и проективная методика "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф.

Результаты опытно-экспериментального исследования психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

Таблица 4

Результаты исследования по тесту ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки после реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

Код испытуемого	Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки (баллы)	Итоговый уровень
1	71	Повышенный
2	64	Нормальный
3	64	Повышенный
4	57	Нормальный
5	42	Нормальный
6	50	Нормальный

Повышенный уровень – 2 человек –33,3%

Нормальный уровень – 4 человека – 66,7%

Низкий уровень – 0 человек – 0%

Таблица 5-

Результаты исследования по методике диагностики уровня ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса после реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников с ЗПР

Код испытуемого	Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности Б.Н. Филлипса, баллы	Итоговый уровень
1	4	Повышенный
2.	4	Повышенный

3.	2	Нормальный
4	2	Нормальный
5	0	Нормальный
6.	3	Нормальный

Повышенный уровень – 2 человека – 33,3 %

Нормальный уровень – 4 человек – 66,7%

Низкий уровень – 0 человек – 0%

Таблица 6

Результаты исследования по проективной методике "Рисунок человека"

К. Маховер, Ф. Гудинаф

Код испытуемого	Результаты по проективной методике "Рисунок человека" К. Маховер, Ф. Гудинаф (признаки ситуативной тревожности и заниженной самооценки)	Итоговый уровень
1	+	Повышенный
2	+	Повышенный
3	+	Повышенный
4	+	Повышенный
5	-	Нормальный
6	-	Нормальный

Признаки ситуативной тревожности и заниженной самооценки – 5 человек – 66,7%.

Отсутствие признаков – 2 человека – 33,3%

Таблица 7

Код испытуемого	До коррекции	После коррекции	Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
1	71	57	-14	14	4
2	64	57	-7	7	2
3	64	28	-36	36	6
4	57	50	-7	7	2
5	42	35	-7	7	2
6	50	35	-15	15	5
	Сумма				21

Расчёт T- критерия Вилкоксона

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=21$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+6)6}{2} = 21$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=6:

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 2 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае отрицательных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю. В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эм} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента не превышают значения показателей до опыта.