



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности
первоклассников**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата

«Психологическое консультирование»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

86,71 авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
22 августа 2025 г.
и.о. зав. кафедрой ТиПП
Батенова Ю.В.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-522-227-5-1
Садыкова Полина Юрьевна Соф

Научный руководитель:
к.псх.н., доцент кафедры ТиПП
Шаяхметова Валерия Каусаровна
РБ

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ | 8 |
| 1.1 Проблема школьной тревожности в психолого-педагогической литературе | 8 |
| 1.2 Особенности школьной тревожности первоклассников | 17 |
| 1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников | 29 |
| ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ | 43 |
| 2.1 Этапы, методы, методики исследования | 43 |
| 2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования | 53 |
| ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ | 66 |
| 3.1 Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников..... | 66 |
| 3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования | 82 |
| 3.3 Психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по коррекции школьной тревожности первоклассников | 91 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 101 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 108 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Методики исследования школьной тревожности первоклассников..... | 117 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Результаты исследования уровня школьной тревожности первоклассников до реализации программы..... | 130 |

| | |
|---|-----|
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Содержание программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников | 132 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Результаты исследования уровня школьной тревожности первоклассников после реализации программ..... | 148 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО), утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации, образовательные учреждения обязаны обеспечивать психологическое сопровождение обучающихся, направленное на охрану и укрепление их психического здоровья. Стандарт подчёркивает необходимость создания условий, способствующих эмоциональному благополучию и личностному развитию каждого ребёнка. Кроме того, в рамках реализации Концепции развития психологической службы в системе образования Российской Федерации, утверждённой Министерством просвещения, особое внимание уделяется профилактике и коррекции школьной тревожности как одному из приоритетных направлений деятельности школьных психологов.

Переход от дошкольного к школьному обучению является критическим этапом в жизни ребёнка, сопровождающимся значительными изменениями в социальной и учебной сферах. В этот период первоклассники часто сталкиваются с повышенной тревожностью, обусловленной адаптацией к новым требованиям и ожиданиям. Согласно исследованию, проведенному «Независимой газетой», 79 % российских школьников испытывают стресс, связанный с обучением в школе [33].

Если не проводится комплексная работа по минимизации школьной тревожности, то может сформироваться дезадаптация, стойкая неуспешность не только в обучении младшего школьника, но и неблагополучие эмоциональной сферы, нарушения личностного развития. Следовательно, высокий уровень тревожности может негативно сказываться на успеваемости, поведении и общем психическом здоровье детей, что подчёркивает необходимость разработки эффективных психолого-педагогических методов коррекции.

Изучению факторов возникновения школьной тревожности посвящены исследования В.М. Астапова, Н.Е. Аракелова, Е.В. Барышниковой, А.И. Захарова, Е.Е. Малковой, А.М. Прихожан, Е. Савиной, О.А. Слепновой и др.

Диагностика тревожности, инструменты её измерения обозначены в работах А.Л. Венгера, О. Н. Истратовой, Л.М. Костиной, А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, Е.Е. Ромицыной, Г. А. Цукерман и др.

Способам преодоления тревожности посвящены исследования М. Колпаковой, Н.И. Кузнецовой, Г.Г. Могулец, О.В. Расуловой, К.В. Сдатчиковой, О.А. Слепичевой, А.С. Спиваковской и др.

Несмотря на признание важности ранней диагностики и коррекции школьной тревожности, в практике образовательных учреждений наблюдается недостаток систематических подходов к решению этой проблемы. С одной стороны, ФГОС НОО акцентирует внимание на создании психологически комфортной образовательной среды, способствующей развитию личности каждого ученика. С другой стороны, в реальных условиях школы часто фокусируются преимущественно на академических достижениях, что может приводить к игнорированию эмоциональных потребностей первоклассников. Это противоречие между требованиями нормативных документов и практикой образовательного процесса обуславливает необходимость разработки и внедрения специализированных программ психолого-педагогической коррекции школьной тревожности.

Цель работы: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников.

Объект исследования – школьная тревожность первоклассников.

Предмет исследования – психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности первоклассников.

Гипотеза: уровень школьной тревожности первоклассников, возможно, изменится после реализации психолого-педагогической программы.

Задачи исследования:

1. Изучить проблему школьной тревожности в психолого-педагогической литературе.
2. Раскрыть особенности школьной тревожности обучающихся первых классов.
3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников.
4. Определить этапы, выбрать методы и методики исследования.
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.
6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников.
7. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.
8. Составить рекомендации педагогам и родителям по коррекции школьной тревожности первоклассников.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические методы: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, моделирование, целеполагание.
2. Эмпирические методы: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование, опрос по методикам: опросник школьной тревожности (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская, 1995 г.); шкала явной тревожности CMAS (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo, 1956 г.;; адапт. А.М. Прихожан, 1994 г. с коррекцией в 2005 г.); «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» А.В. Микляева, П.В. Руменцева).

3. Метод обработки эмпирических данных: Т-критерий Вилкоксона.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Образовательный центр «НЬЮТОН» г. Челябинска».

Структура работы: работа включает в себя введение, три главы, заключение, список использованных источников, 5 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

1.1 Проблема школьной тревожности в психолого-педагогической литературе

В настоящее время принято проводить черту между понятиями «тревожность» и «тревога». Тревога, как отмечает Ю.В. Щербатых, – эмоциональное состояние, возникающее в неопределенных опасных ситуациях и проявляющееся в ожидании развития дисфункции. Концепция тревожности, с другой стороны, представляет собой склонность человека испытывать тревогу, характеризующуюся более низким порогом возникновения тревожных реакций [57, с. 33].

З. Фрейд одним из первых сделал попытку объяснить природу данного явления. Именно он пришел к выводу, что тревожность является психологической проблемой, понимание которой позволит объяснить протекающие в психической жизни человека процессы. Согласно ученому, тревожность есть сигнал опасности, неприятное и негативное эмоциональное переживание человека [49, с. 87]. З. Фрейд разграничивал понятия «страх» и «тревожность». Так, согласно ученому первый термин обозначает реакцию психики человека на известную ему опасность, то второй, напротив, означает психическую реакцию на неизвестную ранее опасность [Цит. по: 46, с. 32].

В 1926 году вышла монография З. Фрейда «Торможения, симптомы, беспокойства». В этом труде ученый отметил, что тревога есть эмоциональное состояние, сопровождающееся чувством беспомощности, переживанием неопределенности и ожидания [49, с. 86].

З. Фрейд предложил следующую классификацию тревожности:

Объективная – реакция на реальную опасность, возникающую во внешней среде. Это «тревожная готовность», которая является проявлением инстинкта самосохранения (является врожденным). Такая тревога естественна, разумна, ограждает человека от противостояния неожиданной для него угрозе.

Невротическая – возникающая вследствие инстинктивных импульсов реакция на опасность неопределенную и неизвестную. Исходит от внутренних, инстинктивных импульсов. Признак невротической тревоги – возникновение тревоги в отсутствие угроз и опасностей внешней среды, либо же той, которая несоразмерно велика по сравнению с существующей опасностью или угрозой [49, с. 88].

В своей работе «Смысл тревоги», посвященной анализу исследований З. Фрейда, Р.Р. Мэй отмечает, что ученый в своих работах указывает на наличие в любом организме врожденной способности к тревоге, которая является следствием эволюционных процессов и относится к инстинкту самосохранения человека. Так, Фрейд писал в своих работах, что реалистическая тревога – это врожденный и весьма полезный механизм, который в значительной степени присутствует у человека в детском возрасте [32, с. 9].

У истоков изучения тревожности стоял основатель индивидуальной психологии, выдающийся психолог А. Адлер. Именно он в своих работах рассматривал происхождение неврозов с принципиально новой точки зрения [1, с. 23].

В основе тревожности и неврозов, по его мнению, лежит существующее у каждого человека противоречие имеющихся реальных возможностей и стремления к превосходству, то есть несовпадение того, что человек может, и того, чего он хочет. Личностное развитие зависит от того, как данное противоречие будет разрешено [Цит. по: 8, с. 241].

Чувство неудовлетворенности, неудачливости, собственной неполноценности и неприспособленности может возникнуть в

четырехпятилетнем возрасте. Согласно А. Адлеру, эти чувства возникают вследствие следующих причин:

- физические недостатки ребенка (насмешки товарищей и пр.);
- избалованность, когда ребенок привык получать желаемое без лишних усилий. Такие дети не привыкли к трудностям, интересуется только своими собственными желаниями и заботами. Однако, легкодоступное превосходство, когда ребенок получает все и при этом не отдает ничего взамен, приводит к тому, что ребенок начинает расценивать окружающее его общество как враждебно настроенное к нему самому;
- отверженность ребенка, который за нелюбовь к нему платит обществу враждебностью [1, с. 25].

В 30-х годах XX-го века в зарубежной психологии возникло новое направление – неофрейдизм. Яркой представительницей данного направления, продолжательницей идей З. Фрейда, становится К. Хорни. В учение З.Фрейда она внесла социальную, культурную составляющую, разработав социокультурную теорию личности.

К. Хорни была в корне не согласна с мнением З. Фрейда, который рассматривал несоответствие «могу» и «хочу», то есть социальных запретов и биологических влечений человека, как истинную причину возникновения у него беспокойства и тревоги. Так, К. Хорни отмечала, что неправильные отношения между людьми приводят к возникновению у них тревоги [52, с. 46].

В своей теории она вводит понятие базальной (коренной) тревоги, основанной на потребности в безопасности и потребности в удовольствии, то есть двух видах потребностей, которые присущи человеку начиная с детского возраста. Так, по К. Хорни, причиной возникновения базальной тревоги является разрушение у ребенка чувства безопасности в результате неправильных отношений с родителями. Возникновение коренной тревоги, в свою очередь, является причиной детских неврозом и ухудшения

взаимоотношений детей и их родителей [Цит. по: 55, с. 81]. Нормальное развитие ребенка происходит в случае, если он чувствует себя в безопасности, чувствует родительское тепло и любовь. Враждебность к родителям возникает в случае разрушения чувства безопасности у ребенка. В этом случае у него развивается базальная тревога, а враждебность направляется уже не на родителей, а на общество. Нормальное личностное развитие здесь становится невозможным, ребенок взрослеет, раздираемый конфликтами изнутри [52, с. 48].

Также ученая обратила внимание, что зависть и чувство собственной неполноценности, страх совершить ошибку и боязнь неудач, постоянная тревожность и другие виды тяжелых переживаний человека возникают вследствие постоянного сравнения человеком самого себя и окружающих, свои и чужие реальные возможности на успех. Соответственно, тревожность возникает вследствие жизненных обстоятельств человека и может начать зарождаться еще в детском возрасте. Желание привязанности окружающих и их любви, притязания – все это возникает в результате тревожности [Цит. по: 15, с. 39].

Близок к учению К. Хорни Г. Салливан, который разработал концепцию межличностной психиатрии, в основе которой лежит тезис о роли межличностных отношений в формировании личности и в процессе ее развития [52].

По мнению Г.С. Салливана, с момента рождения ребенок начинает контактировать с окружающими, прежде всего с матерью. Г.С. Салливан проводит связь между дальнейшим развитием ребенка и межличностными установками. Он рассматривает отношения как источник беспокойства и беспокойства. Человеческое тело рассматривается с точки зрения системы напряжения, между состоянием покоя и высшим напряжением. Источником напряжения в системе являются потребности и тревожность человека. Г.С. Салливан считает, что тревожность является не только свойством личности, но и фактором, определяющим дальнейшее развитие

личности. Если человек развивается в неблагоприятных обстоятельствах, состояние тревожности может сопровождать его на протяжении всей жизни. В дальнейшем, если человек будет стремиться избавиться от беспокойства, то это будет его главной потребностью и решающей силой [43, с. 217].

К. Роджерс придерживается иного взгляда на понятие тревожности. По его мнению, тревожность – это «риgidное, напряженное состояние, через которое нельзя осознать причину». Г.С. Салливан считает, что источником беспокойства является явление ниже уровня сознания. Если эти явления угрожают человеку, они воспринимаются подсознательно, еще до сознания. В результате у человека может наблюдаться учащенное дыхание и сердцебиение. В этом случае сознание воспринимает это как волнение или тревогу, но причины этого человеку неясны [Цит. по: 8, с. 241].

Через взаимосвязь этих двух систем К. Роджерс вывел основное противоречие между личностью и понятием тревожности – сознательной и бессознательной. Если человек в хорошем настроении, в результате система полностью выровнена. Если существует «состояние конфликта» между сознательным и бессознательным, то возникают тревога и тревожные чувства [Цит. по: 31, с. 162].

Э. Фромм считает, что тревожность представляет собой проблему психологического дискомфорта в процессе социально-исторического развития. Он считает, что в Средние века из-за классовой структуры общества человек не свободен, но и не изолирован и не одинок, не чувствует опасности, не чувствует тревоги. Люди связаны с миром через «естественные социальные связи» [50, с. 317].

Существенно новые знания о феномене «тревожность» внес в науку Ч.Д. Спилбергер, который разделил тревожность на два вида: тревога как состояние и как свойство, черта характера. Ситуационная тревожность проявляется, когда человек подвергается воздействию факторов с

реальным или воображаемым риском, что приводит к соответствующему эмоциональному состоянию [45, с. 85].

Личностная тревожность, по мнению М.О. Овчинниковой, характеризуется устойчивостью и индивидуальностью и определяется склонностью к восприятию личностной угрозы человека и готовностью реагировать на угрозу повышением уровня ситуативной тревожности в наименее опасных или стрессовых условиях [36, с. 67].

По А.В. Петровскому, тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения тревожной реакции, один из основных критериев индивидуальных различий. По его мнению, люди с тяжелыми соматическими заболеваниями и те, кто переживает последствия психологической травмы, могут иметь повышенный уровень тревожности [39, с. 159].

Р.С. Немов считает тревожность свойством человека, возникающим в определенных ситуациях, в состоянии повышенной тревоги, при переживании страха и беспокойства [34].

А.М. Прихожан воспринимают тревожность как эмоционально дискомфортное переживание, предвестник опасности. Она определяет понятие тревожности как «устойчивое личностное образование, которое сохраняется на протяжении достаточно длительного периода времени» [19, с. 236].

По мнению А.М. Прихожан, тревожность «имеет свою динамику и устойчивые формы реализации. Если тревожность возникает и закрепляется в виде устойчивой формы, то это связано с неудовлетворенностью первичных возрастных потребностей ребенка. В подростковом возрасте тревожность становится устойчивым личностным образованием» [41, с. 65].

А.М. Прихожан считает, что тревожность имеет четкое выражение в каждом возрасте, что можно наблюдать в проявлениях ее источника, содержания, компенсации и защиты. В каждом возрасте определенные

сферах, объекты деятельности вызывают повышенную тревожность у большинства детей, независимо от того, имеет ли место реальная угроза или тревожность как устойчивая форма [41, с. 68].

Рассматривая работы Л.И. Божович, мы обнаружили, что тревожность рассматривается как разновидность «аффективного переживания», и это не просто интенсивная эмоция, а длительное, глубокое эмоциональное переживание, которое связано с существующими у человека на данном момент потребностями и стремлениями, которые имеют для него жизненно важное значение. Она отмечает, что, исходя из таких рассуждений, все люди обладают аффективными переживаниями, иначе бы они являлись пассивными и равнодушными существами. Говоря о потребностях, можно отметить, что они лежат в основе аффективных переживаний, и чем более значимы они для субъекта, тем более сильными и глубокими будут его аффективные переживания, то есть тревожность [6, с. 43].

Школьная тревожность, как считает Д.И. Арслангерева, – это особый тип тревожности, который связан с различными компонентами образовательной среды, и в них она и проявляется. Высокий уровень школьной тревожности дезорганизует учебную деятельность, она может быть вызвана и индивидуально-личностными особенностями обучающегося (типом темперамента, чертами характера, особенностями взаимоотношений со значимыми другими) [4, с. 88].

И. Б. Сафонова отмечает, что проблема школьной тревожности первоклассников является одной из наиболее распространенных в практике детских психологов и педагогов. Школьная тревожность рассматривается как яркий показатель сложностей адаптации ребенка к школе, негативно влияющий на различные аспекты его жизни – учебную деятельность, общение (в том числе вне школы), здоровье и общее психологическое благополучие [44, с. 175].

В научной литературе существует множество определений данного явления, отражающих взгляды разных научных школ и традиций.

В отечественной психологии школьная тревожность понимается как специфический вид тревожности, возникающий в ситуациях взаимодействия ребенка с образовательной средой школы. По определению А.М. Прихожан, школьная тревожность выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников [41, с. 68].

Ребенок при этом чувствует свою неадекватность, неуверенность в правильности поведения и решений.

Аналогично, А.В. Микляева и П.В. Румянцева отмечают, что школьная тревожность – «самое широкое понятие, включающее разные аспекты эмоционального школьного неблагополучия», выражающееся в постоянном беспокойстве и ожидании негативного отношения или оценки со стороны окружающих (учителей, одноклассников) [29, с. 31].

Школьная тревожность, как считает Р. В. Овчарова, относительно мягкая форма эмоционального неблагополучия ребёнка, которая проявляется в волнении, беспокойстве в ситуациях обучения, низкой самооценке, ожидании негативного отношения к себе, порицания со стороны учителя и одноклассников. Такой ребёнок ощущает свою неполноценность, неуверенность в правильности своих ответов на уроках и поведения [35].

Таким образом, ключевым в отечественных дефинициях является акцент на переживании ребенком устойчивого эмоционального дискомфорта именно в школьных ситуациях.

Зарубежные исследователи, как отмечают Е. Н. Завьялова и О.В. Кузьменкова, нередко описывают аналогичные состояния через смежные понятия: «школьный невроз», «школьная фобия», «школьная тревога», «didactogenic neurosis» и др. Так, термин «школьный невроз»

обычно употребляется, когда боязнь школы носит неосознаваемый характер и проявляется соматическими симптомами (например, головными болями, тошнотой) перед походом в школу [24, с. 109].

Е.А. Перелыгина и С.А. Солодовченко отмечают, что понятие «школьная фобия» в зарубежной клинической практике обозначает ярко выраженный страх, связанный с посещением школы, зачастую приводящий к отказу от школьных занятий. Термин же «дидактогения» подчеркивает, что источник тревоги – система обучения или воздействие учителя, когда страхи и тревога у ребенка вызваны непосредственно педагогическими воздействиями [38, с. 99].

Несмотря на различие терминов, общее между ними – фиксация на дезадаптивном, болезненном характере школьной тревожности.

Следовательно, отечественные и зарубежные ученые сходятся в том, что школьная тревожность – это сложное эмоциональное образование, проявляющееся как устойчивое беспокойство ребенка, связанное со школьной ситуацией. Разные научные школы акцентируют различные грани феномена: одни – на личностной предрасположенности и клинических проявлениях (nevроз, фобия), другие – на situationно обусловленной реакции на школьные требования, третьи – на социально-педагогических факторах этого беспокойства. В целом же, школьную тревожность можно рассматривать как индикатор трудностей адаптации первоклассника к новой социальной роли ученика.

Таким образом, тревожность – индивидуальная психологическая особенность человека, черта характера, проявляющаяся в склонности впадать в состояние повышенного беспокойства и тревоги. Большинство исследователей считают, что тревожность необходимо отличать от тревоги. Они используют термин «тревога» для описания неприятного по своей окраске эмоционального состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства.

1.2 Особенности школьной тревожности первоклассников

Переход ребенка в первый класс сопровождается радикальной перестройкой его социальной ситуации развития: меняется уклад жизни, расширяется круг обязанностей, появляется новая система требований и оценок. Это создает предпосылки для возникновения тревоги.

Как мы уже описывали в п. 1.1, кроме ситуационного аспекта, ученые различают тревожность как эмоциональное состояние и как стойкое личностное свойство. Еще З. Фрейд ввел понятие тревоги в психологию, определяя тревожность как мучительное ощущение ожидания опасности, сопровождаемое чувством неопределенности и беспомощности.

В дальнейшем психологи, как отечественные, так и зарубежные, подчёркивали двоякую природу тревожности. Например, Ч. Спилбергер и соавторы разработали опросник для измерения тревожности как состояния и как черты личности, что отражает разделение на ситуативную и личностную тревожность [45, с. 23].

Отечественный психолог Р.С. Немов определял тревожность как «постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека чувствовать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях, сопровождающееся состоянием повышенного беспокойства» [34, с. 87].

Такое понимание позволяет учитывать, что одни первоклассники могут иметь врожденную или рано сформировавшуюся склонность к тревожности (личностный компонент), тогда как у других тревога носит более ситуативный характер, связанный преимущественно с новым школьным окружением.

Изучение школьной тревожности первоклассников ведется представителями различных научных школ – психологической, педагогической, медико-клинической – и каждая из них вносит свой вклад в понимание данного феномена. Сравнительный анализ подходов

показывает, что расхождения часто связаны с тем, какой аспект проблемы выдвигается на первый план.

Клинический и психоаналитический подход. Исторически одним из первых объяснений тревожности стала психоаналитическая концепция З. Фрейда, который видел в тревоге сигнал о внутреннем конфликте и предвосхищаемой опасности [49, с. 98].

А.В. Шевкунотмечает, что в русле клинической психологии школьная тревожность часто рассматривается как форма детского невротического расстройства. Например, термин «школьный невроз» в трудах врачей (В.И. Гильбух, В.И. Войтко и др.) описывает состояние, при котором посещение школы вызывает у ребенка невротические симптомы: психосоматику, страхи, отказ идти в школу. Психиатры и психотерапевты за рубежом употребляют понятие «school phobia» (школьная фобия) – по сути, это тревожное расстройство отделения (separation anxiety disorder), возникающее у детей при разлуке с домом и проявляющееся отказом от школы. Клиническая школа фокусируется на диагностике и коррекции подобных состояний: разрабатываются критерии дифференциации школьной фобии и других тревожных расстройств, методы психотерапии (игровая терапия, семейная терапия) для преодоления патологической тревоги. Вклад клинического подхода – детальное описание тяжелых случаев школьной тревожности и методов их лечения, однако в норме у большинства первоклассников тревога не достигает клинического уровня [54, с. 562].

Другая линия исследований – психологическая диагностика тревожности. Здесь значимыми фигурами стали зарубежные ученые, разработавшие опросники и тесты для измерения тревожности у детей. Так, С. Сарсон и соавторы еще в 1960-е гг. изучали тестовую тревожность (test anxiety) у младших школьников, показывая ее связь с успеваемостью. Б.Н. Филлипс предложил специальный «Школьный тест тревожности» (School Anxiety Scale), адаптированный затем А.М. Прихожан и другими

исследователями в России [41, с. 65]. Психометрический подход позволяет количественно оценить уровень школьной тревожности, выявить факторы тревоги (страх ответа у доски, страх не соответствовать ожиданиям, страх учителя, социальную тревожность и т.п.). В рамках этого подхода школьная тревожность изучается как индивидуально-психологическая особенность, поддающаяся измерению.

О.А. Андриенко пишет, что благодаря подобным исследованиям установлено, что определенный уровень тревожности присущ большинству детей: по данным Д.Н. Стотта, до 30 % школьников испытывают эмоциональные нарушения в связи со школой, а по наблюдениям Т. Christiansen – у 20–22 % учеников имеются выраженные проблемы эмоциональной и социальной адаптации. Эти цифры свидетельствуют, что явление достаточно распространено, и психологи пытаются с помощью опросников выявлять группы риска уже в младшей школе [2, с. 64].

Педагогико-психологический (социально-адаптационный) подход. В отечественной науке заметна традиция рассматривать школьную тревожность в контексте адаптации к школе. Представители данной школы (М.Р. Битянова, Н.В. Восторокнутов, И.В. Дубровина и др.) полагают, что умеренная тревожность – естественный спутник адаптационного процесса и даже необходима для мобилизации ресурсов ребенка в новых условиях. Однако чрезмерная тревожность у первоклассника интерпретируется как признак дезадаптации, т.е. неудачного протекания процесса привыкания к школе. Такой подход ориентирован на то, чтобы выявлять и предупреждать случаи повышенной тревожности как фактор, снижающий успешность обучения и благополучие ребенка. В отличие от чисто клинического взгляда, здесь речь идет о практической работе школьного психолога: мониторинг тревожности, взаимодействие с учителями и родителями, создание условий психологического комфорта в классе. Например, М.Р. Битянова разработала системный подход к

психологической службе в школе, где одним из направлений является профилактика тревожности через развитие у детей навыков общения, уверенности, формирование у педагогов адекватных требований [5, с. 54].

По мнению Е.Ю. Кожиной, социально-адаптационный подход интегрирует психологические и педагогические методы: с одной стороны, психологические тренинги для тревожных первоклассников (релаксация, игры на выражение эмоций, повышение самооценки), с другой – педагогическая коррекция среды (обучение учителей более поддерживающему стилю, работа с родителями по снятию избыточных ожиданий). Такой междисциплинарный подход отличает отечественную школу: тревожность ученика рассматривается не изолированно как личностная особенность, а в системе «ребенок – семья – школа» [21, с. 49].

А.В. Микляева, П.В. Румянцева пишут о том, что в современной зарубежной психологии все больше внимания уделяется когнитивным механизмам школьной тревожности. Согласно когнитивно-поведенческой модели, тревога возникает из-за неправильной оценки ситуации ребенком: безобидные школьные события воспринимаются как угрозы. Например, А. Бек и его последователи описывали у тревожных людей когнитивные искажения – ожидание худшего, недооценка своих возможностей. Применительно к первоклассникам, когнитивный подход изучает, какие «мысленные сценарии» вызывают у ребенка страх (например, «учитель будет кричать, если я ошибусь» или «одноклассники не будут со мной дружить, если я отвечу неправильно») [29, с. 26]. Интервенции этого направления, с точки зрения Е.Н. Завьяловой, включают обучение навыкам совладания: детей учат распознавать свои пугающие мысли и заменять их более реалистичными, применять техники расслабления, поэтапно сталкиваться со страшными ситуациями (постепенно отвечать перед классом, участвовать в небольших выступлениях, чтобы привыкнуть). Когнитивно-поведенческий подход во многом пересекается с педагогическим, когда речь идет о перестройке стиля обучения –

например, замене соревновательных элементов на кооперативные, внедрении методов позитивного подкрепления вместо наказаний, что подтверждается исследованиями эффективности таких стратегий в снижении тревожности детей [24, с. 110].

Подводя итог, можно сказать, что разные научные школы дополняют друг друга в изучении феномена школьной тревожности первоклассников. Отечественные психологи внесли значимый вклад в понимание социально-педагогических детерминант этого состояния и разработку практических мер помощи в школьной среде. Зарубежные ученые основательно исследовали личностные и когнитивные аспекты тревожности, создав инструментарий для диагностики и терапии (опросники Филлипса, Спилбергера; техники когнитивной терапии). Общим знаменателем служит признание того факта, что умеренная тревожность при входе в школу – явление нормальное, более того, адаптивное, тогда как стойкая и чрезмерная тревожность – тревожный сигнал неблагополучия, требующий внимания. Таким образом, многообразие подходов – от клинического до педагогического – позволяет комплексно анализировать данный феномен и разрабатывать эффективные стратегии поддержки первоклассников, испытывающих трудности на старте школьного пути [23, с. 77].

Современные исследования подчеркивают многофакторную природу школьной тревожности – в ее возникновении участвуют социальные, психологические и педагогические факторы, часто тесно переплетаясь.

Социальные факторы. Одной из ключевых причин тревожности первоклассника является сложность новой социальной среды. По наблюдению зарубежных психологов, почти каждый ребенок испытывает стресс, столкнувшись с ситуацией школы как новой социальной группы.

Семья, в которой ребенок чувствовал себя защищенно, сменяется классом, где нужно выстраивать отношения с учителем и сверстниками. Л. Бендер отмечала, что сам факт помещения ребенка в условия школьного класса может стать источником эмоционального стресса: ученик вынужден

адаптироваться к новой структуре взаимоотношений (учитель–ребенок, ребенок–одноклассники и т.д.), неизбежно переживая фрустрации, тревогу, разочарования. В неблагоприятных условиях такой стресс способен привести к невротизации ребенка [Цит. по: 19, с. 10].

Важную роль играет характер близкого окружения первоклассника. Дети с надежным эмоциональным контактом в семье, как правило, легче переносят школьные нагрузки. Если же потребность ребенка в защищенности и поддержке оказывается фruстирована – например, из-за эмоциональной отчужденности родителей или конфликтов, – уровень тревожности резко возрастает. Психологи отмечают, что тревожность младшего школьника часто становится следствием нарушения отношений с близкими взрослыми. Особенно значимо в первом классе отношение учителя: для ребенка учитель становится новым значимым взрослым, и нехватка эмпатии или внимания с его стороны социально приравнивается в сознании ребенка к утрате родительской поддержки. Кроме того, как отмечает А.Н. Малахова, такие внешние социальные факторы, как возможные сложности в установлении дружбы с одноклассниками или страх быть отвергнутым сверстниками, тоже вносят вклад в тревожность. Первоклассник может бояться не вписаться в коллектив, быть осмеянным или изолированным, что подпитывает постоянное беспокойство при нахождении в классе [27, с. 58].

Психологические факторы. Индивидуальные особенности ребенка предопределяют его склонность к тревожным реакциям. Так, тип нервной системы и темперамент могут обуславливать более высокий базовый уровень тревожности (например, слабый тип нервной системы по Павлову, или высокий нейротизм по Г.Ю. Айзенку) [51, с. 14]. А.М. Прихожан подчеркивает, что у одних детей тревожность выступает относительно стабильной личностной чертой, связанной с биологической предрасположенностью, тогда как у других она во многом приобретена [41, с. 98].

К психологическим причинам школьной тревожности относят также неуверенность в себе, низкую самооценку и страх неудачи. Е.В. Новикова связывает повышенную тревожность первоклассников с неправильной адаптацией к требованиям школьной среды, когда ребенок постоянно боится не справиться с задачами [Цит. по: 22, с. 52].

Формирование таких установок нередко начинается еще до школы – например, если ребенку внушались завышенные ожидания или, напротив, критиковали, что подорвало уверенность в своих силах.

Отдельно Н.В. Литвиненко и Н.Н. Чернова выделяют феномен повышенного чувства ответственности у некоторых детей, ведущего к тревоге. Как отмечают психологи, зачастую тревожные дети – это старательные, «чересчур сознательные» ученики, которые остро переживают любую возможность ошибки. У них развивается «страх неудачи»: ребенок тревожится заранее, что получит плохую оценку, расстроит учителя или родителей своим неуспехом. Такой внутренний конфликт между высоким стремлением к успеху и страхом ошибиться порождает постоянное напряжение. Исследования показывают, что тревожные дети склонны переоценивать вероятность негативного исхода и фиксироваться на неприятных воспоминаниях [26, с. 180]. Так, А.И. Захаров отмечал, что эмоциональный опыт тревожных детей накапливается преимущественно из воспоминаний о неудачах и неблагоприятных событиях, что подкрепляет их ожидание неуспеха даже без реальных оснований. В результате у первоклассника может складываться порочный круг: каждое новое задание вызывает у него тревогу, мешающую проявить способности, и даже при объективно нормальных результатах ребенок продолжает чувствовать себя несостоятельным [17, с. 234].

Педагогические факторы. Школьная тревожность во многом зависит от организации учебного процесса и стиля взаимодействия педагога с детьми. Л. Торп (L. Thorpe) в своих работах особо подчеркивал патогенное

влияние избыточного давления на достижения: когда от ребенка постоянно требуют высоких успехов, поощряют соревнование между учениками, это ведет к хроническому стрессу и тревоге [25, с. 121].

Первоклассник, столкнувшийся с ситуацией жесткого сравнения с другими или с постоянной гонкой за оценками, может быстро начать ощущать себя «хуже других» и бояться оказаться последним. В.В. Морозова указывает на опасность чрезмерного поощрения конкуренции: не все дети имеют равные возможности, и те, кто часто проигрывает в этом соревновании, склонны признавать себя «побежденными», что тормозит их развитие [30, с. 16].

С другой стороны, даже «победители» при такой системе могут формировать нездоровые мотивации (стремление к доминированию, а не радость познания) и внутреннее напряжение поддерживать всегда только высокие результаты.

По мнению Э.Р. Кудряковой, стиль педагогического общения играет решающую роль. Доминантный, авторитарный учитель, который предъявляет несоразмерные или нелогичные требования, почти неизбежно повышает тревожность учеников [23, с 76].

Если в классе подавляется естественная активность детей, отсутствует атмосфера психологической безопасности, первоклассник начинает воспринимать школу как опасное место. В отечественной литературе описан феномен дидактогенной тревожности: тревога, вызванная неправильным педагогическим подходом. Например, когда учитель чрезмерно строго наказывает за малейшие промахи или непослушание, не учитывает возрастных особенностей, ребенок живет в постоянном страхе получить выговор. Также несогласованность требований (например, когда разные учителя или родители и учитель предъявляют конфликтующие ожидания) провоцирует у ребенка чувство непредсказуемости ситуации и, как следствие, тревогу [15, с. 49].

Наконец, важным фактором является объективная неподготовленность ребенка к школе – недостаточный уровень психологической готовности к обучению. Если у первоклассника слабо развиты необходимые навыки саморегуляции, внимания, недостаточен интеллектуальный или речевой уровень, то столкновение с учебными задачами вызывает у него постоянное напряжение. Н.И. Гуткина отмечала, что дети с низкой школьной готовностью испытывают большие эмоциональные трудности при переходе к систематическому обучению [10, с. 54]. В частности, несформированность внутренней позиции школьника (мотивации к учению, умения соблюдать правила) приводит к тому, что ребенок не понимает требований учителя, теряется перед заданиями, что порождает тревогу и неуверенность в себе. Таким образом, педагогические причины школьной тревожности включают как субъективные факторы (личность и стиль учителя, особенности организации учебного процесса), так и объективные несоответствия между требованиями школы и возможностями конкретного ребенка [40, с. 451].

Школьная тревожность, как считает А.А. Реан, проявляется у детей младшего школьного возраста в самых разных формах – от относительно скрытых внутренних переживаний до отчетливых поведенческих и соматических симптомов. Специалисты по детской психологии отмечают, что высокая тревожность не всегда легко распознается, поскольку может маскироваться под разное поведение. Тем не менее, можно выделить ряд типичных признаков, указывающих на тревожное состояние первоклассника [42, с. 78].

Во-первых, для тревожных детей характерны различные психосоматические реакции и жалобы. Нередко у первоклассников, испытывающих стресс от школы, наблюдаются так называемые «школьные» болезни: регулярные необъяснимые головные боли, боли в животе, особенно накануне контрольных работ или утром перед школой. Может внезапно повышаться температура без видимых медицинских

причин – организм как бы пытается избежать пугающей ситуации посредством болезни. Такие дети часто посещают школьный медицинский кабинет или просят остаться дома из-за недомогания в критические моменты. Подобные симптомы соответствуют описанному в литературе «школьному неврозу», когда эмоциональное напряжение проявляется через телесные расстройства [58, с. 136].

Во-вторых, как отмечает Г.Р. Фатхуллина и О.М. Штерц, поведение тревожного ученика в классе отличается скованностью и неуверенностью. Ребенок может быть крайне пассивным на уроках: избегает поднимать руку, даже зная ответ, опасаясь ошибиться. При ответе у доски такой ученик заметно нервничает, говорит тихо, монотонно, может сбиваться, даже если хорошо выучил материал. Любое замечание учителя он переживает болезненно: даже мягкая корректировка вызывает смущение, слезы или растерянность у тревожного первоклассника. На переменах такие дети тоже ведут себя особым образом – они вроде бы тянутся к другим (предпочитают не оставаться в одиночестве), но при этом не вступают в активные контакты. Тревожный первоклассник может ходить следом за одноклассниками или стоять рядом со своими товарищами, но не включается в общую игру, оставаясь сторонним наблюдателем. Это связано с тем, что внутри него постоянно присутствует страх быть непринятым или осмеянным, поэтому он не решается проявлять инициативу [48, с. 77].

В-третьих, следует отметить эмоциональные и когнитивные признаки школьной тревожности. Эмоционально тревожные дети почти постоянно выглядят встревоженными, напряженными. Они плохо спят накануне школьных дней, могут заранее переживать выходные в ожидании нового учебного дня. У такого ребенка часто наблюдается сниженный фон настроения, плаксивость, резкие перепады эмоций при любых школьных событиях. Он может остро реагировать на незначительные неудачи – вплоть до истерики из-за забытого дома карандаша или неидеально

выполненной работы. Когнитивно отмечается занятость отрицательными ожиданиями: ребенок мысленно прокручивает возможные неприятности («вдруг учитель меня спросит, а я не смогу ответить?», «вдруг я получу плохую оценку»), даже если для этого нет объективных причин. Ж.Х. Тхагапсова указывает, что тревожные школьники склонны субъективно переживать неуспех даже при его отсутствии. Это проявляется, например, в том, что получив небольшое замечание, такой ученик убежден: «я все сделал плохо», или если в контрольной одна ошибка – он чувствует, что «провалил задание» [47, с. 105].

Интересно, что внешние поведенческие проявления тревожности могут быть полярными. С одной стороны, как уже описано, это могут быть «тихие», робкие дети, старающиеся быть незаметными и идеально послушными. Учителя нередко считают их «образцовыми учениками», не подозревая о буре переживаний внутри ребенка. С другой стороны, некоторые случаи высокой школьной тревожности проявляются как «проблемное» поведение: гиперактивность, импульсивность, агрессивность. Н.Г. Павлова и О.В. Патеева отмечают, что часть самых непослушных, неусидчивых первоклассников на самом деле страдают от тревоги и не умеют иначе справиться со стрессом [37, с. 169].

Зарубежные психологи среди симптомов эмоциональных нарушений у школьников описывают негативизм (преднамеренно упрямое, отрицательное отношение к требованиям взрослых) и враждебность по отношению к учителям и сверстникам. Такое поведение может быть своеобразной защитной реакцией тревожного ребенка, который ожидает негативного к себе отношения и поэтому «нападает первым». Кроме того, тревожность может проявляться в раздражительности, быстрой утомляемости, падении концентрации внимания. Ребенок-тревожник быстро истощается на уроке, мечется между заданиями или, наоборот, впадает в ступор. Часто у него отмечают снижение успеваемости не

потому, что он не способен понять материал, а из-за общей дезорганизации деятельности под влиянием постоянного волнения [48, с. 77].

Следует подчеркнуть, что многие из перечисленных признаков могут наблюдаться и у нормально адаптирующихся детей эпизодически. Например, страх выйти к доске или живот болит перед контрольной – такие ситуации время от времени случаются почти у всех учеников. Поэтому С.А. Чаевская говорят о синдроме школьной тревожности, когда перечисленные проявления носят систематический и устойчивый характер, охватывая большинство школьных ситуаций для данного ребенка. Если первоклассник регулярно демонстрирует комплекс описанных эмоциональных, поведенческих и соматических симптомов, можно говорить о проблеме школьной тревожности, требующей внимания взрослых [53, с. 174].

Таким образом, школьная тревожность первоклассников является сложным эмоциональным явлением, отражающим недостаточную адаптацию ребенка к новым требованиям образовательной среды. Анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что формирование устойчивого чувства тревоги у первоклассника связано со множеством взаимосвязанных факторов, включая особенности его семейного окружения, индивидуальные психологические предпосылки, а также специфику педагогического взаимодействия и организацию образовательного процесса.

Ученые, опирающиеся на клинические и психоаналитические подходы (З. Фрейд, А.И. Захаров), раскрывают внутренние конфликты и механизмы, приводящие к формированию невротических состояний, в то время как представители психологической и педагогической наук (А.М. Прихожан, И.В. Дубровина) подчеркивают роль среды и эмоционального благополучия ребенка в предотвращении тревожных нарушений. Диагностические методики, разработанные зарубежными исследователями (Ч. Спилбергер, С. Сарсон), позволяют количественно

оценивать уровень тревожности и своевременно выявлять детей, находящихся в зоне риска.

Конструктивная преемственность между разными научными направлениями на практике выражается в комплексном подходе к оказанию помощи тревожным первоклассникам, предусматривающем взаимодействие учителей, школьных психологов и родителей.

1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников

В современной психологической науке активно используются методы научного моделирования и структурирования целей, призванные систематизировать сложные психические явления, оптимизировать исследовательский процесс и в конечном итоге повышать эффективность прикладных рекомендаций. Под научным моделированием понимается создание упрощенных, абстрагированных схем или систем, отражающих ключевые особенности исследуемых психических процессов, форм поведения или механизмов принятия решений [28, с. 32]. Структурирование целей, в свою очередь, предполагает логическое упорядочивание этапов исследования в соответствии с иерархией задач, что позволяет четко определять приоритеты и отслеживать достижения на разных уровнях анализа [9, с. 23].

Значение метода моделирования в психологии многопланово. Во-первых, он позволяет упорядочить данные, полученные из разрозненных исследований, и сформировать более целостную картину объекта изучения. Во-вторых, моделирование вносит ясность в понимание механизмов функционирования психики: создавая теоретические конструкции, исследователь может в точных терминах сформулировать основные гипотезы и проверить их эмпирически [18, с. 97]. Наконец, этот метод способствует развитию новых направлений, позволяя постепенно

уточнять и совершенствовать теоретические положения за счет сравнения прогнозов модели с реальными результатами психических процессов. Через такие циклы построения, проверки и корректировки моделей психология как наука делает шаги к более точному и детальному описанию феноменов психической жизни человека [56, с. 65].

Для повышения точности научных выводов метод моделирования в психологии обычно реализуется в двух основных направлениях: во-первых, создание знаковых (технических) моделей психического объекта, позволяющих воспроизводить и описывать механизмы и результаты психической деятельности; во-вторых, организационное моделирование человеческой деятельности путем искусственной реконструкции условий этой деятельности (например, в лабораторном эксперименте), что дает возможность контролировать внешние воздействия и отслеживать влияние определенных факторов [37, с. 168].

При этом модель, по определению В.И. Долговой, всегда является упрощенным образом оригинала, выполняя функции замещения его элементов и средства для исследовательских операций. Ее основное преимущество – в удобстве, наглядности и информационной емкости, позволяющих лучше понимать сложные процессы [14, с. 42].

Ключевыми функциями моделей в психологии выступают: дескриптивная, обеспечивающая описание и объяснение явлений через абстрагирование и тем самым превращающая модели в часть научных теорий; прогностическая, позволяющая предвидеть поведение объекта или системы и делать выводы о возможных вариантах их развития; норматичная, дающая исследователю возможность «конструировать» желаемое состояние или желаемые изменения в рамках изучаемого психического процесса.

Неотъемлемой частью успешного моделирования является четкая постановка целей, поскольку именно цели определяют направление исследований и критерии интерпретации полученных данных.

В.И. Долгова подчеркивает, что целеполагание – это исходный этап построения любой научной модели, где основным инструментом служит так называемое «дерево целей» [14, с. 42]. Оно наглядно отражает иерархию замыслов: исходная глобальная цель исследования дробится на подцели и задачи, которые возможно реализовать пошагово. Данное структурирование помогает логически связать различные аспекты исследования, оптимизировать ресурсы и обеспечить преемственность в переходе от теоретических предположений к эмпирической проверке гипотез.

Метод «дерева целей» представляет собой один из ключевых инструментов структурирования научных исследований в психологии, позволяющий систематизировать процесс постановки задач, выделять этапы работы и обеспечивать логическую последовательность их выполнения [12, с. 46]. Данный метод широко применяется при разработке экспериментальных исследований, формировании программ психодиагностики, а также в процессе построения психологических моделей поведения и психических процессов [13, с. 102].

В основе метода лежит иерархический принцип разложения глобальной цели на более конкретные подцели и задачи. Это позволяет не только четко определить конечную цель исследования, но и установить промежуточные шаги, необходимые для ее достижения. При построении «дерева» главная цель исследования размещается на вершине схемы, а от нее вниз расходятся ветви, обозначающие основные этапы и частные цели, каждая из которых, в свою очередь, может быть разложена на более детализированные задачи [14, с. 42].

Метод «дерева целей» был разработан и активно использовался в сфере системного анализа, однако в психологии он приобрел особую значимость из-за сложности исследуемых объектов. Психика человека представляет собой многослойную структуру, включающую когнитивные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие компоненты, что требует

четкой организации этапов научного изучения. Использование данного метода позволяет минимизировать хаотичность исследований, обеспечить преемственность этапов анализа и создать целостную систему сбора и интерпретации данных [28, с. 36].

Метод «дерева целей» выполняет несколько важных функций:

1. Систематизация исследовательского процесса. Позволяет структурировать работу, обеспечивая поэтапное движение от абстрактных концепций к конкретным эмпирическим данным.

2. Обеспечение логической взаимосвязи задач. Разделение главной цели на более узкие подцели делает процесс исследования последовательным и логически обоснованным.

3. Оптимизация распределения ресурсов. Разбивая работу на этапы, исследователь может рационально планировать время, средства и инструментарий.

4. Гибкость в корректировке гипотез. При необходимости можно пересмотреть отдельные задачи без нарушения общей структуры исследования.

5. Формирование методологической прозрачности. Позволяет различным специалистам (например, психологам, педагогам, психотерапевтам) ясно понимать исследовательскую логику и использовать полученные результаты в практической деятельности.

Следовательно, метод «дерева целей» является универсальным инструментом в психологической науке, позволяющим систематизировать исследовательский процесс, логически выстраивать его этапы и оптимально распределять ресурсы. Его применение особенно ценно в тех случаях, когда исследуемый феномен имеет многокомпонентную природу и требует комплексного анализа. Четкое структурирование целей способствует более глубокому пониманию психических явлений, а также повышает прикладную значимость научных разработок, облегчая переход

от теоретического моделирования к практической реализации результатов [11, с. 28].

Рассмотрим «дерево целей» психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников (рисунок 1).



Рисунок 1 – «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников

Генеральная цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников.

1. Изучить теоретические предпосылки исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников

1.1. Изучить проблему школьной тревожности в психолого-педагогической литературе.

1.2. Раскрыть особенности школьной тревожности обучающихся первых классов.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников.

2. Разработать опытно-экспериментальное исследование формирования школьной тревожности первоклассников

2.1. Определить этапы, выбрать методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.

3. Организовать опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников

3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.3. Составить рекомендации педагогам и родителям по коррекции школьной тревожности первоклассников.

Рассмотрим этапы моделирования в научных исследованиях по Л.Ф. Вьюненко.

Согласно концепции Л.Ф. Вьюненко, моделирование в научных исследованиях представляет собой последовательный процесс разработки, анализа и применения модели с целью изучения различных аспектов исследуемого объекта. Этот методологический подход направлен на упорядоченное и систематическое представление изучаемого явления, начиная от постановки проблемы и заканчивая внедрением результатов моделирования в практическую деятельность. Каждый этап играет ключевую роль в обеспечении надежности и достоверности выводов, полученных в ходе исследования.

1. Описание объекта и формулирование целей исследования

Первоначальный этап моделирования заключается в детальном описании изучаемого объекта и четком определении цели исследования.

На этом этапе исследователь устанавливает границы анализа, выделяет ключевые характеристики объекта и выявляет основные факторы, оказывающие на него влияние. Если моделирование предполагает работу с количественными данными, проводится сбор и обработка статистического материала, необходимого для построения модели. Кроме того, формулируются исследовательские гипотезы, определяющие направление последующих этапов работы.

2. Разработка и изучение модели

На втором этапе осуществляется построение концептуальной модели, которая отражает значимые характеристики исследуемого явления. Процесс создания модели включает в себя выделение ключевых компонентов, установление взаимосвязей между ними и определение степени их влияния на общий результат. Исследователь стремится к оптимальному соотношению между сложностью модели и ее информативностью, исключая избыточные элементы и упрощая анализ, сохраняя при этом научную точность. В результате формируется аналитическая структура, которая позволяет изучать закономерности функционирования объекта и прогнозировать возможные изменения [9, с. 67].

3. Планирование экспериментов и выбор методологии исследования

Следующий этап предполагает детальную проработку экспериментальных процедур, необходимых для проверки адекватности модели. Определяются методики сбора и анализа данных, разрабатываются критерии оценки корректности модели и эффективности ее использования. Исследователь выбирает оптимальные инструменты для эмпирической проверки гипотез, уточняет параметры модели и тестирует ее в различных условиях. Этот этап играет критически важную роль, поскольку позволяет не только подтвердить теоретическую состоятельность модели, но и выявить возможные ограничения ее применения [16, с. 34].

4. Применение модели к изучаемому объекту

После проведения тестирования модель используется для интерпретации эмпирических данных и анализа оригинального объекта исследования. Полученные результаты помогают выявить новые закономерности, объяснить природу изучаемого явления и сформулировать прогнозы относительно его дальнейшего развития. На данном этапе особое значение приобретают методы обработки информации, позволяющие систематизировать и интерпретировать полученные данные, выявляя наиболее значимые корреляции и тренды.

5. Оценка, коррекция и практическое использование модели

Заключительный этап включает в себя проверку соответствия модели реальному объекту и внесение необходимых корректировок [9, с. 68].

Этапы моделирования по Л.Ф. Вьюненко представляют собой последовательную систему перехода от теоретического осмыслиения объекта к практическому применению полученных знаний.

На основе вышеизложенных этапов мы рассмотрим модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников (рисунок 2).



Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников

Модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников направлена на снижение уровня тревожности детей в образовательной среде путем комплексного подхода. Она включает в себя диагностический, коррекционно-развивающий и рефлексивно-оценочный этапы.

В диагностическом блоке предполагается констатирующий эксперимент с целью определения уровня тревожности первоклассников посредством серии диагностических методик: опросник школьной тревожности (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р. Р. Римский, С.А. Римская, 1995 г.); шкала явной тревожности CMAS (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo, 1956 г., адапт. А.М. Прихожан, 1994г. с коррекцией в 2005 г.); «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» А.В. Микляева, П.В. Руменцева).

Коррекционный блок проводится на основе результатов диагностики.

Цель программы – психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности первоклассников, формирование позитивной Я концепции и устойчивой самооценки тревожных школьников в адаптационный период посредством применение игровых технологий для снижения тревожности; развития коммуникативных навыков первоклассников через групповые занятия; применения методов арт-терапии, сказкотерапии, телесно-ориентированных практик; работы с родителями по формированию позитивного взаимодействия с ребенком; коррекция педагогического стиля общения учителя с тревожными детьми.

Аналитический блок проводится с целью проверки гипотезы, анализа результатов повторной диагностики и их обработки с помощью метода математической статистики Т-критерия Вилкоксона, разработка психолого-педагогических рекомендаций с учетом результатов.

Разработанная модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников обладает рядом существенных преимуществ, которые определяют ее эффективность и практическую

значимость. Она основана на комплексном подходе, включающем диагностику, коррекционно-развивающую работу и последующую рефлексию, что позволяет достичь устойчивых положительных изменений в эмоциональном состоянии ребенка.

Одним из ключевых достоинств модели является ее комплексность. Взаимосвязанность психологического, педагогического и социального компонентов обеспечивает целостное воздействие на ребенка. Работа ведется не только с самим школьником, но и с его ближайшим окружением – родителями и педагогами, что позволяет устранять причины тревожности, а не только ее симптомы. Такой подход способствует гармоничному развитию ребенка и успешной адаптации к школьной среде.

Еще одной важной характеристикой модели является гибкость. Она может быть адаптирована к индивидуальным особенностям детей, уровню их тревожности, личностным характеристикам и условиям образовательного процесса. Это позволяет выстраивать индивидуальные траектории психолого-педагогического сопровождения, ориентируясь на потребности каждого ребенка.

Практическая ориентированность модели выражается в применении доступных и апробированных методик, которые могут быть использованы как специалистами-психологами, так и педагогами после соответствующей подготовки. Включение игровых технологий, арт-терапии, телесно-ориентированных практик и групповых тренингов делает процесс коррекции максимально естественным и комфортным для ребенка, снижая возможное сопротивление и повышая вовлеченность в занятия.

Долговременный эффект работы данной модели заключается в формировании у ребенка механизмов саморегуляции, позволяющих ему справляться с тревожностью в будущем. Помимо снижения уровня тревожности в настоящем, модель направлена на развитие эмоциональной устойчивости и уверенности в себе, что будет способствовать успешной социализации и академической адаптации в дальнейшем.

Еще одной важной характеристикой является вариативность, которая выражается в возможности применения модели в различных образовательных учреждениях, а также в индивидуальной или групповой работе. Ее элементы могут быть адаптированы для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, что делает модель универсальной.

Научная обоснованность является еще одним значительным преимуществом представленной модели. Она основана на современных исследованиях в области детской психологии, педагогики и нейропсихологии, что обеспечивает ее надежность и эффективность. Используемые методы коррекции подтверждены эмпирическими данными и доказали свою результативность в снижении уровня тревожности у младших школьников.

Кроме того, модель отличается доступностью, поскольку она не требует сложных технологий или значительных финансовых затрат. Методы и техники, заложенные в основу модели, могут быть реализованы в условиях общеобразовательной школы, без необходимости привлечения дорогостоящих специалистов.

Таким образом, разработанная модель психолого-педагогической коррекции тревожности первоклассников является универсальным, эффективным и доступным инструментом для поддержки младших школьников в процессе их адаптации к образовательной среде. Она учитывает индивидуальные особенности ребенка, вовлекает значимые социальные группы в процесс коррекции и направлена на формирование устойчивых механизмов преодоления тревожности, что делает ее значимым ресурсом в образовательной практике.

Выводы по главе 1

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме школьной тревожности показывает, что данное явление является значимой проблемой в сфере образования, оказывающей влияние на эмоциональное состояние, когнитивные процессы и успеваемость младших школьников. Исследования подтверждают, что тревожность в школьной среде может проявляться в различных формах, включая страх перед неудачами, социальную тревожность, трудности в адаптации к учебной деятельности и напряженные отношения со сверстниками и педагогами. Основными факторами, способствующими развитию школьной тревожности, являются особенности педагогического взаимодействия, завышенные ожидания родителей, высокая учебная нагрузка и недостаточный уровень психологической поддержки.

Особенности школьной тревожности первоклассников обусловлены их возрастными характеристиками и спецификой перехода от дошкольного к школьному обучению. В этот период дети сталкиваются с новыми требованиями, изменением социального статуса и необходимостью выстраивать новые формы взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Недостаточно развитые навыки саморегуляции, эмоциональная чувствительность и потребность в поддержке делают первоклассников особенно уязвимыми перед стрессовыми ситуациями. Высокий уровень тревожности может проявляться в снижении мотивации к учебе, повышенной возбудимости, замкнутости, отказе от участия в коллективной деятельности или, наоборот, в демонстративном поведении.

Разработка и реализация программы психолого-педагогической коррекции тревожности первоклассников осуществлялась с применением метода целеполагания, что позволило четко структурировать процесс, определить основные задачи и сформировать стратегию действий. Одним из ключевых инструментов данной методологии является «дерево целей»,

которое представляет собой систематизированную и ранжированную совокупность целей, отражающую иерархию задач и механизмов их достижения. В данной модели была выделена главная цель – снижение уровня школьной тревожности первоклассников – и несколько подцелей, обеспечивающих реализацию основной задачи.

На основе разработанного «дерева целей» была сформирована модель психолого-педагогической коррекции тревожности первоклассников, включающая четыре ключевых блока: теоретический, диагностический, формирующий и аналитический.

Использование метода целеполагания и построение «дерева целей» позволило систематизировать процесс коррекции тревожности первоклассников, четко структурировать этапы работы и создать целостную модель психолого-педагогического воздействия. Представленная модель включает комплексный подход, сочетающий диагностику, коррекционные методики и последующий анализ, что обеспечивает ее высокую эффективность. Реализация данной программы способствует снижению тревожности первоклассников, формированию у них позитивного отношения к школьной деятельности и созданию комфортной образовательной среды.

Таким образом, проблема школьной тревожности требует комплексного подхода к ее изучению и коррекции. Важно учитывать возрастные особенности младших школьников, разрабатывать стратегии раннего выявления тревожности и применять эффективные методы психолого-педагогической поддержки. Только системная работа, включающая взаимодействие педагогов, психологов и родителей, позволит снизить уровень тревожности первоклассников и создать благоприятные условия для их успешной адаптации в школе.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

2.1 Этапы, методы, методики исследования

Опытно-экспериментальное исследование, организованное в соответствии с ранее представленной моделью психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников, осуществлялось поэтапно и включало четыре ключевых этапа:

1. Поисково-подготовительный этап исследования охватывал теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, связанной с заявленной проблематикой. На этом этапе были определены цель и задачи исследования, уточнены объект и предмет, сформулирована гипотеза, а также осуществлён подбор диагностических методик, учитывающих возрастные особенности испытуемых и специфику темы.

2. Этап констатирующего эксперимента предусматривал планирование практической части исследования, знакомство с выборкой, проведение психодиагностических процедур с использованием отобранных методик, а также последующую обработку полученных данных и оформление первичных результатов.

3. Этап формирующего эксперимента был направлен на разработку и внедрение психолого-педагогической коррекционной программы, направленной на снижение уровня школьной тревожности у первоклассников. Программа основывалась на результатах, полученных в ходе констатирующего этапа, и была апробирована в ходе практической работы.

4. Контрольно-обобщающий этап включал повторную диагностику с целью выявления динамики изменений, анализ и интерпретацию полученных данных, формулирование выводов, разработку

рекомендаций, а также составление технологической карты по внедрению результатов исследования в образовательную практику.

Для проведения исследования использовались следующие методы и методики: теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, постановка цели, моделирование; эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование, опрос по методикам: опросник школьной тревожности (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская, 1995 г.); шкала явной тревожности CMAS (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo, 1956 г.; адапт. А.М. Прихожан, 1994 г. с коррекцией в 2005 г.); «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» А.В. Микляева, П.В. Румянцева); метод обработки эмпирических данных: Т-критерий Вилкоксона.

Дадим определение методам и методикам, используемым в работе.

Теоретические методы исследования использовались для построения научной основы исследования, определения его направленности, а также разработки содержательной и методической базы. К числу применённых теоретических методов относятся:

Анализ психолого-педагогической и методической литературы: данный метод позволил изучить и обобщить научные подходы, концепции и эмпирические данные, связанные с исследуемой проблемой. Посредством анализа литературы были выявлены основные понятия, описаны существующие точки зрения, обозначены противоречия и недостаточно изученные аспекты темы. Это обеспечило формирование теоретической базы исследования и определение актуальности работы [18, с. 56].

Постановка цели исследования: формулирование цели является ключевым элементом исследовательского процесса и представляет собой акт целеполагания, то есть осознанного определения направления, к которому стремится исследователь в процессе решения научной задачи.

Цель формируется на основе выявленных противоречий, анализа актуальности проблемы, а также изучения теоретических и эмпирических предпосылок.

В рамках целеполагания выстраивается «дерево целей» исследования – иерархическая система, включающая основную цель, подцели и конкретные задачи. Это позволяет структурировать процесс исследования, логически выстроить этапы работы и установить взаимосвязь между теоретической базой и практической реализацией. Построение дерева целей обеспечивает последовательный переход от общего к частному и способствует системному подходу к организации исследовательской деятельности [14, с. 42].

Таким образом, постановка цели в исследовании не только задаёт вектор научного поиска, но и позволяет детализировать его содержание через формирование задач, которые направлены на достижение основной исследовательской цели.

Метод моделирования позволил разработать теоретическую модель формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Моделирование предполагает построение абстрактного образа изучаемого явления или процесса, его основных структурных компонентов и взаимосвязей между ними, что в дальнейшем служит основой для построения экспериментальной части исследования и разработки практических рекомендаций.

Психологический эксперимент – это один из ведущих эмпирических методов научного исследования, направленный на выявление причинно-следственных связей между различными психическими явлениями за счёт активного воздействия исследователя на условия и ход изучаемого процесса. В отличие от наблюдения, эксперимент предполагает сознательное изменение определённых факторов (независимых переменных) и последующее отслеживание изменений, происходящих в психике или поведении испытуемого (зависимые переменные) [39, с. 198].

Эксперимент как метод обладает высокой степенью объективности и воспроизводимости, поскольку позволяет контролировать внешние условия, варьировать воздействие и наблюдать за реакцией испытуемых в строго определённых ситуациях. Это делает его особенно ценным для проверки гипотез и оценки эффективности психолого-педагогических воздействий.

В психолого-педагогической практике широко применяется опытно-экспериментальное исследование, которое, как правило, включает три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа – выявление исходного уровня развития изучаемого психического качества или состояния (в данном случае – самооценки и тревожности). Проводится первичная диагностика с использованием валидных психодиагностических методик, а также сбор дополнительной информации о личностных и поведенческих характеристиках испытуемых. На этом этапе также осуществляется анализ выборки, уточняются параметры исследования и проверяется начальная гипотеза. Констатирующий этап позволяет установить исходное состояние объекта исследования и служит базой для дальнейшего сопоставления результатов [39, с. 199].

На формирующем этапе осуществляется активное воздействие на испытуемых с целью изменения (коррекции, развития, формирования) изучаемых характеристик. В рамках формирующего эксперимента разрабатывается и реализуется программа психолого-педагогической коррекции, соответствующая задачам исследования и возрастным особенностям детей. Содержание программы, её продолжительность и методы воздействия подбираются с учетом специфики проблемы. Цель формирующего этапа – проверка эффективности предложенного воздействия и изучение динамики изменений в ходе его применения.

Контрольный (или контрольно-обобщающий) этап направлен на фиксацию изменений, произошедших в результате формирующего

воздействия. Повторная психодиагностика проводится с использованием тех же методов, что и на констатирующем этапе, что позволяет осуществить сопоставительный анализ данных и оценить динамику. На этом этапе подводятся итоги исследования, формулируются выводы, обобщаются результаты и разрабатываются рекомендации для практики. Также может быть представлена технологическая карта внедрения полученных результатов в образовательный процесс.

Тестирование – это один из основных эмпирических методов психологического исследования, направленный на измерение психических свойств, состояний и процессов с использованием стандартизованных диагностических методик (тестов). В научной психологии тестирование применяется для объективной количественной и качественной оценки индивидуально-психологических особенностей личности, а также для отслеживания динамики развития этих характеристик [39, с. 200].

Психологические тесты представляют собой специально разработанные задания или стимульный материал, на который испытуемый должен реагировать в соответствии с определённой инструкцией. Результаты обработки ответов сравниваются с нормативными данными или шкалами интерпретации, что позволяет сделать выводы о выраженности изучаемого признака [42, с. 93].

Т-критерий Вилкоксона (или критерий знаковых рангов Вилкоксона) – это непараметрический метод статистической проверки, применяемый для сравнения двух связанных выборок (например, данных «до» и «после» воздействия) в случае, когда невозможно использовать параметрические методы (например, при нарушении нормальности распределения или при работе с порядковыми шкалами).

Метод был предложен Фрэнком Вилкоксоном в 1945 г. и представляет собой обобщение знакового теста, в котором учитывается не только знак различий, но и их ранговая величина. Он используется для

оценки статистически значимых изменений между двумя зависимыми измерениями одного и того же показателя у одних и тех же испытуемых.

Показания к применению Т-критерия Вилкоксона: выборка малочисленна; данные представлены в порядковой или интервальной шкале, но не соответствуют нормальному распределению; выборки зависимы (одни и те же испытуемые, измеренные в разные моменты времени – до и после эксперимента).

Суть метода:

- вычисляются разности между парными значениями (например, до и после эксперимента);
- отбрасываются нулевые различия (если до и после одинаково);
- остальные различия ранжируются по модулю (без учёта знака);
- суммируются ранги с положительными и отрицательными знаками;
- вычисляется меньшая из сумм рангов – это и есть статистика Т Вилкоксона;
- полученное значение сравнивается с критическим значением Т из таблицы для соответствующего уровня значимости (обычно $p = 0.05$).

Интерпретация результатов:

Если наблюдаемое значение Т меньше критического – различия считаются статистически значимыми (гипотеза H_0 отвергается).

Если значение Т больше или равно критическому – различия не значимы (гипотеза H_0 не отвергается) [64, с. 563].

В рамках данного исследования Т-критерий Вилкоксона использовался для оценки эффективности формирующего эксперимента путём сопоставления результатов диагностики, полученных до и после коррекционно-развивающей программы.

Перейдем к краткому описанию диагностических методик. Более детально диагностический инструментарий представлен в приложении 1.

Опросник школьной тревожности (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская, 1995 г.). С помощью проведения данной методики, нам удалось выявить у младших школьников уровни тревожности по 8 шкалам. Тест, включал себя 58 вопросов. Диагностика проводилась в групповой форме, перед началом данной диагностики мы объяснили школьникам правила, вопросы детям диктовались и воспринимались ими на слух, учитель в классе не присутствовал. На протяжение проведения данного тестирования в классе сохранялась положительная атмосфера, школьники были заинтересованы, порой они обращались друг другу за помощью в ответе на определенные вопросы, в этот момент нам приходилось проговорить правила еще раз, которое гласит, о том, что дети должны сами отвечать на вопросы, не опираясь на мнение своих одноклассников.

Содержательная характеристика каждого синдрома (шкалы):

1. Общая тревожность в школе – воспринимаемость школы и адаптирование к ней.
2. Переживание социального стресса – с помощью данного переживания, младшие школьники формируют связь с окружающими их людьми.
3. Фruстрация потребности в достижении успеха – не самые благоприятные факторы, влияющие на неудовлетворенность своих достижений и потребностей.
4. Страх самовыражения – при данном страхе, школьник боится само выражать себя, открываться другим.
5. Страх ситуации, в которой у ученика проверяют домашнее задание.
6. Страх несоответствия – проявляющийся у младших учеников, при боязни не соответствовать каким-либо нормам, которые перед ребенком поставило общество.

7. Низкая стрессоустойчивость, на фоне которой формируется высокая тревожность.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

Второй методикой являлась шкала явной тревожности CMAS (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo, 1956 г.; адапт. А.М. Прихожан, 1994 г. с коррекцией в 2005 г.). Шкала явной тревожности для детей (Children's Manifest Anxiety Scale – CMAS) является одним из наиболее распространённых и валидизированных инструментов для оценки уровня тревожности у детей и подростков. Оригинальная методика была разработана американскими психологами A. Castaneda, B. McCandless и D. Palermo, а в 1994 году адаптирована для российской выборки А. М. Прихожан с учётом возрастных и социокультурных особенностей, с последующей доработкой в 2005 году.

Цель методики – выявление уровня личностной тревожности у ребёнка, а также его эмоционального фона и склонности к тревожным реакциям в повседневных и социально значимых ситуациях.

Методика включает 53 утверждения, на которые ребёнок должен ответить «да» или «нет» в соответствии с тем, насколько описанные в них состояния и переживания соответствуют его личному опыту. Ответы интерпретируются по ключу, позволяющему выделить общий уровень тревожности, а также провести дифференцированный анализ эмоционального состояния.

Особенности методики: предназначена для детей в возрасте от 8 до 16 лет; подходит как для индивидуального, так и для группового применения; отличается простотой проведения и высокой чувствительностью к внутренним переживаниям ребёнка; может использоваться как в диагностических, так и в коррекционно-развивающих целях.

Обработка результатов включает подсчёт суммы тревожных ответов. Полученные показатели интерпретируются по установленным

нормативам: низкий, средний или высокий уровень тревожности. Повышенные значения свидетельствуют о склонности ребёнка к внутреннему напряжению, тревожным ожиданиям, эмоциональной неустойчивости, что может препятствовать его успешной адаптации в социальной и учебной среде.

В рамках данного исследования шкала CMAS использовалась для комплексной оценки ситуативной тревожности у первоклассников (с учетом индивидуальных особенностей восприятия и в адаптированной форме), а также для анализа динамики состояния в ходе формирующего эксперимента.

Далее кратко опишем «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» (А.В. Микляев, П.В. Румянцев).

Одним из диагностических инструментов, применяемых в исследовании, выступает метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся, разработанный А.В. Микляевым и П.В. Румянцевой. Данный метод направлен на выявление симптомов школьной тревожности, проявляющихся во взаимодействии ребёнка с образовательной средой. Получаемая в ходе опроса информация представляет собой оценку поведения ребенка со стороны значимых взрослых, что обеспечивает ценный «внешний» диагностический ракурс.

Методика позволяет зафиксировать поведенческие признаки тревожности в учебной ситуации, однако её результаты могут подвергаться влиянию субъективных факторов. В частности, особенности социальной перцепции и мотивации педагогов и родителей могут приводить к искажению объективной картины: отдельные взрослые склонны либо преувеличивать, либо недооценивать эмоциональное состояние ребёнка. В связи с этим рекомендуется использовать метод экспертных опросов в сочетании с другими психодиагностическими средствами.

Цель методики – диагностика школьной тревожности на основе анализа поведенческих проявлений.

Процедура проведения может осуществляться в индивидуальной форме (в формате беседы) либо в группе (например, в ходе родительского собрания) путём анкетирования. Анкета включает 16 вопросов, в которых необходимо отметить характерные формы поведения ребенка.

Инструкция к заполнению формулируется следующим образом:

- для родителей: «Отметьте, пожалуйста, варианты поведения, характерные для вашего ребёнка»;
- для педагогов: «Отметьте, пожалуйста, варианты поведения, характерные для... (имя и фамилия ребёнка)».

Таким образом, опытно-экспериментальное исследование по психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у первоклассников было организовано в соответствии с ранее описаной моделью, включающей четыре последовательных этапа: подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольно-обобщающий. Каждый из этапов выполнял самостоятельную функцию и обеспечивал логическую взаимосвязь между теоретической базой и практической реализацией исследования

В процессе работы будут использованы разнообразные методы: теоретические (анализ литературы, постановка цели, моделирование), эмпирические (эксперимент, тестирование, опрос), а также методы математико-статистической обработки (Т-критерий Вилкоксона). Это обеспечило комплексный подход к изучаемой проблеме и повысило надёжность полученных данных.

Таким образом, методологическая основа исследования была выстроена на сочетании научной обоснованности, возрастной адекватности и практической направленности применяемых методов, что создало необходимые условия для объективного анализа и эффективной коррекции школьной тревожности у младших школьников.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

В исследовании приняли участие 25 учащихся первого класса общеобразовательной школы в возрасте от 6 лет 6 месяцев до 7 лет 4 месяцев. Гендерный состав группы был сбалансирован: 13 мальчиков (52 %) и 12 девочек (48 %), что обеспечивает относительное равновесие и не требует отдельного гендерного деления в анализе результатов.

Большинство детей – 21 человек (84 %) – имели опыт посещения дошкольных образовательных учреждений, что, как правило, положительно сказывается на адаптации к школьной среде. Оставшиеся 4 ребёнка (16 %), не проходившие дошкольную подготовку, воспитывались в домашних условиях, что могло повлиять на уровень их учебной и социальной готовности к школе.

Семейные обстоятельства детей оказались весьма разнообразными. Большинство ребят живут с обоими родителями, но есть и те, кого воспитывает один из родителей. В большинстве семей взрослые работают, хотя встречаются случаи, когда трудоустроен только один родитель или оба родителя на момент исследования не имели постоянного места работы или находились в отпуске по уходу за ребёнком. По уровню образования среди родителей преобладают выпускники вузов и колледжей, однако встречается и среднее общее образование. Материальное положение семей в целом можно оценить как удовлетворительное, хотя у небольшой части семей наблюдались временные финансовые трудности.

В ходе анализа динамики адаптации к школьному обучению в первые месяцы выяснилось, что большинство первоклассников успешно включились в учебный процесс: они проявляли интерес к занятиям, активно включались в работу, легко устанавливали контакт с одноклассниками и учителем. Часть детей адаптировалась с определёнными трудностями, проявлявшимися в тревожности, эмоциональных всплесках и быстрой утомляемости. Небольшая группа

продемонстрировала выраженные признаки дезадаптации – замкнутость, отказ от взаимодействия и трудности в принятии школьных правил. Кроме того, у отдельных учащихся наблюдались проблемы с самооценкой, как заниженной, так и неустойчивой. Также были отмечены случаи затруднённого общения с педагогом, выражавшиеся в настороженности и излишней сдержанности, а у некоторых детей – сложности во взаимодействии с ровесниками, проявлявшиеся в замкнутости или конфликтном поведении.

Среди участников исследования также присутствовали дети с особыми образовательными потребностями. В частности, 3 обучающихся (12 %) имели статус ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, подтверждённый заключением психолого-медицинско-педагогической комиссии. Эти дети обучаются по адаптированной основной образовательной программе и получают сопровождение специалистами – логопедом и педагогом-психологом.

У 5 детей (20 %) были диагностированы различные речевые нарушения, включая общее недоразвитие речи, фонетико-фонематические и лексико-грамматические трудности. Эти особенности оказывали влияние на коммуникацию, понимание учебных инструкций и уровень тревожности в ситуациях взаимодействия.

Кроме того, 4 ребёнка (16 %) имели иные особенности психического развития, включая повышенную эмоциональную возбудимость, трудности саморегуляции, сниженный уровень произвольного внимания и мотивационной готовности к обучению. Эти дети требовали индивидуального подхода как со стороны педагога, так и в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Исследование уровня интеллектуального развития показало, что у большинства первоклассников познавательные процессы соответствуют возрастной норме: внимание достаточно устойчиво, память и мышление помогают успешно осваивать школьный материал. Значительная группа

ребят проявила повышенные интеллектуальные способности – быструю усвоемость информации, развитую речь, склонность к самостоятельному поиску решений и внутреннюю учебную мотивацию. Наряду с этим выявлены дети с более медленным темпом познавательного развития: им сложно долго концентрироваться, запоминать и анализировать материал.

Таким образом, выборка представляет собой типичную для младшего школьного возраста группу, в которой сочетаются как ресурсы для успешного школьного развития, так и факторы риска. Учитывая выявленные индивидуальные и социально-психологические особенности, в ходе исследования особое внимание уделялось разработке и реализации коррекционной программы, направленной на снижение тревожности и поддержку адаптации первоклассников.

После проведения методик и тестов все результаты были сведены в таблицы и представлены в виде рисунков.

Рассмотрим полученные результаты исследования уровня тревожности первоклассников по методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская). Результаты исследования представлены в таблице 1 и 2, а также в (ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблица 6).

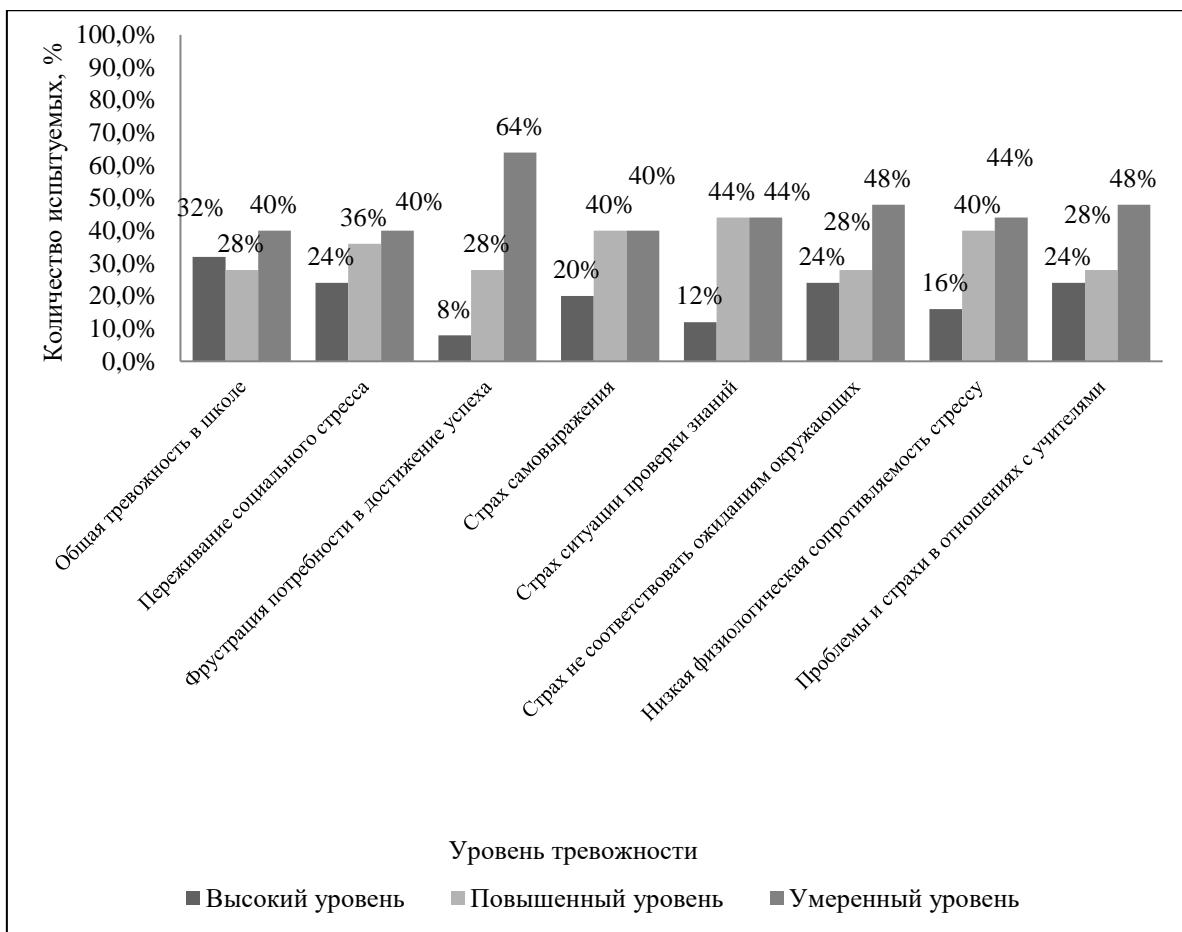


Рисунок 3 – Результаты исследования факторов тревожности первоклассников по методике «Опросник школьной тревожности (Б. Филлипс, адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская) до реализации программы

Результаты диагностики школьной тревожности первоклассников, проведённой с использованием методики Б. Филлипса (адаптация Р.Р. и С.А. Римских), выявили значительный уровень эмоционального напряжения у детей в процессе их адаптации к школьной среде.

Наиболее показательной является категория общей тревожности в школе: высокий уровень демонстрируют 32 % детей (8 чел.), а ещё 28 % (7 чел.) находятся на повышенном уровне. Таким образом, 60% первоклассников испытывают выраженные трудности в эмоциональном включении в школьную жизнь. Это указывает на высокий уровень дезадаптации, связанный с тревогой перед новыми требованиями, ответственностью, школьными правилами и взаимодействием с новыми людьми.

Переживания социального стресса, то есть тревожность, связанная с отношениями со сверстниками, отмечены у значительной части учащихся: 24 % имеют высокий уровень (6 чел.), 36 % (9 чел.) – повышенный. Таким образом, 60 % детей испытывают сложности в социальном взаимодействии, что может проявляться в застенчивости, страхе быть отвергнутыми, трудностях в установлении дружеских связей.

По шкале фрустрации потребности в достижении успеха только 8 % детей (2 чел.) демонстрируют высокий уровень, а большинство (64 % – 16 человек) находятся на умеренном уровне. Это может свидетельствовать о том, что пока у большинства учащихся не сформированы выраженные амбиции и стремление к высокому результату, либо они ещё не сталкивались с серьёзными препятствиями в учебной деятельности. Однако у 28 % (7 чел.) наблюдаются признаки эмоционального напряжения в связи с невозможностью добиться желаемого успеха, что требует внимания.

Страх самовыражения – ещё один значимый фактор: 20 % учеников (5 чел.) боятся проявлять себя, а 40 % (10 чел.) демонстрируют повышенный уровень тревожности в таких ситуациях. Это говорит о распространённой неуверенности в себе, опасении быть осмеянным, оценённым или непонятым. Такие дети чаще избегают активного участия в школьной жизни, затрудняются отвечать у доски, выступать перед классом.

Страх ситуаций проверки знаний испытывает половина учеников: 12 % (3 чел.) – на высоком уровне, 44 % (11 чел.) – на повышенном. Это указывает на тревожное восприятие оценочной деятельности, страх ошибок и негативных последствий. Особенно важным является то, что дети уже на раннем этапе сталкиваются с этим типом тревожности, что может отрицательно повлиять на их учебную мотивацию и уверенность.

По шкале страха не соответствовать ожиданиям окружающих 24 % имеют высокий уровень (6 чел.), а 28 % – повышенный (7 чел.). Таким

образом, более половины детей ориентированы на внешнюю оценку и остро переживают возможные разочарования со стороны значимых взрослых. Такая установка формирует зависимость от одобрения, мешает развитию автономности и может усиливать тревожные реакции.

Особое внимание вызывает показатель низкой физиологической сопротивляемости стрессу: 16 % первоклассников (4 чел.) имеют высокий уровень, 40 % (10 чел.) – повышенный. Это говорит о наличии у многих детей психофизиологических особенностей, затрудняющих адаптацию к стрессовым ситуациям.

Наконец, проблемы и страхи в отношениях с учителями отмечаются у 52 % детей (24 % – высокий уровень (6 чел.), 28 % (7 чел.) – повышенный). Негативный эмоциональный фон во взаимодействии с педагогами затрудняет учебный процесс, снижает мотивацию, формирует чувство небезопасности в школьной среде.

Далее мы проанализировали непосредственно уровень тревожности первоклассников в рамках этой же методике (рисунок 4).

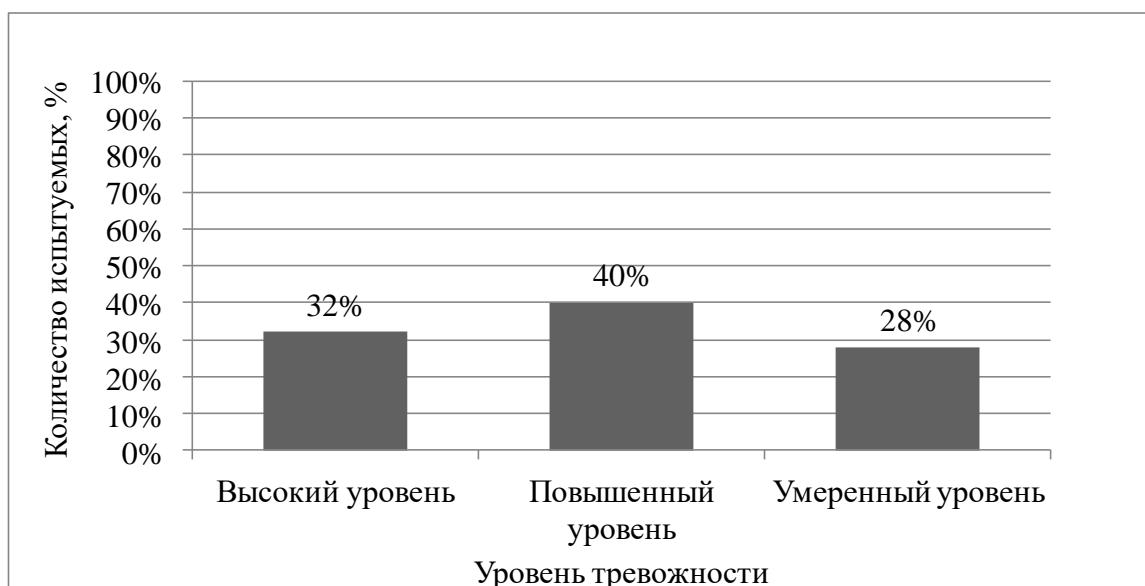


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня тревожности первоклассников по методике «Опросник школьной тревожности» (Б. Филлипс, адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская)

Таким образом, у большинства первоклассников 72 % наблюдается повышенный и высокий уровень тревоги. Так, у 32 % испытуемых (8 чел.) выявлен высокий уровень тревожности, у 40% первоклассников (10 чел.) – повышенный уровень тревожности и лишь у 28 % первоклассников – умеренный уровень тревожности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство первоклассников испытывают различные формы школьной тревожности. Особенно остро проявляются такие аспекты, как страх самовыражения, тревога перед проверкой знаний, социальный стресс и напряжённые отношения с учителями. Это требует системной психолого-педагогической поддержки: создания комфортной образовательной среды, проведения коррекционно-развивающих занятий, а также индивидуальной работы с детьми, находящимися в зоне риска.

Далее опишем и проанализируем результаты исследования тревожности первоклассников по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А.М. Прихожан). Результаты исследования представлены на рисунке 5 и в (ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблица 7).

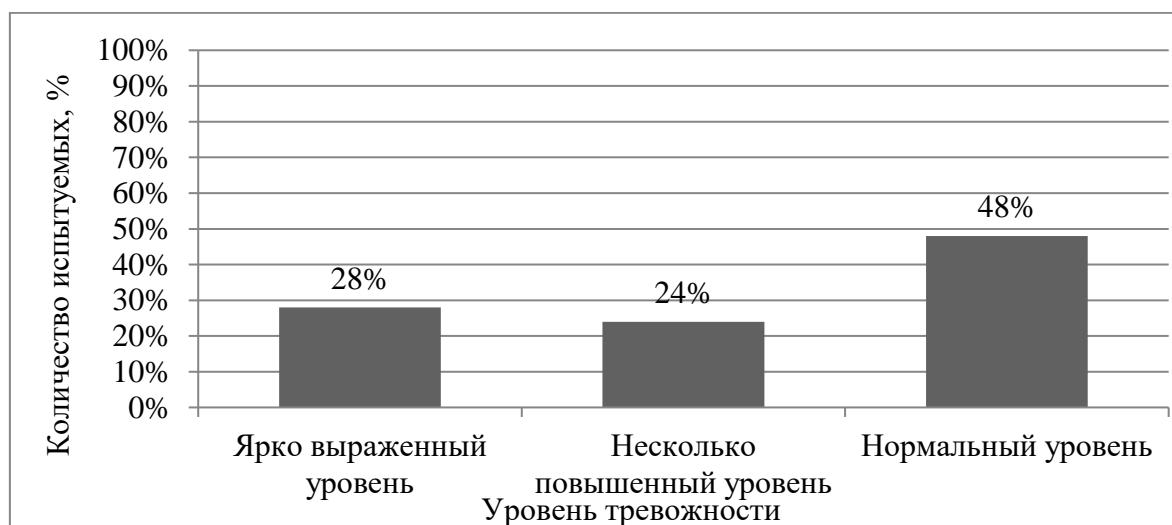


Рисунок 5 – Результаты исследования тревожности первоклассников по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (А.М. Прихожан)

Исследование тревожности первоклассников с использованием шкалы явной тревожности CMAS позволило выявить распределение учащихся по уровням тревожности на начальном этапе школьного обучения.

Согласно полученным данным: явно повышенный уровень тревожности обнаружен у 7 детей, что составляет 28 % от общего числа испытуемых; несколько повышенный уровень тревожности зафиксирован у 6 учеников – 24 %; нормальный уровень тревожности отмечен у 12 детей, что составляет 48 %.

Практически половина (52 %) первоклассников демонстрирует отклонения от нормы по шкале тревожности, из них более четверти – с явно выраженным тревожными проявлениями. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне эмоционального напряжения у значительной части детей уже на начальном этапе адаптации к школьной жизни.

Методика CMAS оценивает именно явную (осознанную) тревожность – то есть ту, которую ребенок может более или менее ощущать и проявлять в поведении. Повышенные показатели указывают на то, что такие дети склонны к частым переживаниям, беспокойству, внутреннему напряжению, которое может быть вызвано как внешними факторами (школьная нагрузка, оценивание, отношения со сверстниками и взрослыми), так и внутренними личностными особенностями (неуверенность, высокая чувствительность, зависимость от мнения окружающих).

Особенно важно обратить внимание на детей с явно повышенной тревожностью (28 %). У них тревожность может проявляться как в эмоциональной сфере (страхи, слезливость, замкнутость), так и в поведении (отказ от участия в занятиях, избегание трудных ситуаций, агрессия как защитная реакция). Такие проявления могут препятствовать успешной адаптации к учебному процессу и мешать формированию позитивного отношения к школе.

В то же время, 48 % детей (12 чел.) имеют нормальный уровень тревожности, что свидетельствует о наличии у них психологических ресурсов для преодоления трудностей адаптационного периода. Это позволяет говорить о том, что почти половина первоклассников в целом уверенно входит в школьную жизнь, сохраняя эмоциональное равновесие.

Далее опишем полученные результаты по методике «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» (А. В. Микляева, П. В. Румянцева). Результаты исследования представлены на рисунке 6 и в (ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблица 8).

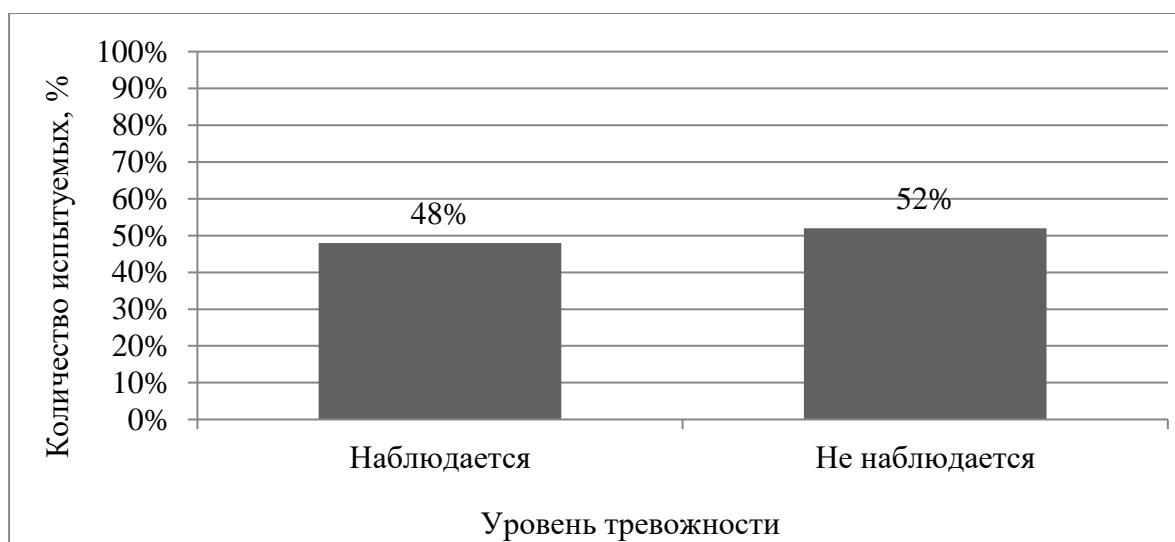


Рисунок 6 – Результаты исследования тревожности первоклассников по методике «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» (А.В. Микляева, П.В. Румянцева))

Так, на констатирующем этапе диагностики тревожности первоклассников был использован метод экспертной оценки, при котором родители фиксировали наличие или отсутствие у детей тревожных симптомов, отражающих их эмоциональное состояние в школьной среде. Для анализа были предложены поведенческие и психосоматические признаки, характерные для тревожных детей: от нежелания идти в школу до физических недомоганий и нарушений поведения на уроках.

Согласно результатам, у 12 из 25 учащихся (48 %) наблюдаются признаки школьной тревожности, тогда как у 13 детей (52 %) подобных

проявлений не зафиксировано. Таким образом, почти половина первоклассников демонстрируют тревожные симптомы, замеченные родителями и педагогами.

Чаще всего родители и учителя обращают внимание на следующие проявления:

- эмоциональные симптомы, такие как высказывания о нежелании идти в школу, беспокойство перед контрольными работами, страх получить плохую оценку, слёзы и растерянность в ответственных учебных ситуациях;
- психосоматические проявления – жалобы на головные боли, боли в животе и другие признаки телесного неблагополучия, возникающие на фоне учебной тревоги;
- поведенческие особенности – чрезмерная серьёзность и усердие в выполнении заданий, повышенная раздражительность при обсуждении школьных дел, рассеянность на уроках, уход от трудных заданий, страх испортить или потерять школьные принадлежности;
- нарушения социального поведения – попытки кривляться, отвлекать одноклассников, отсутствие друзей в классе, что может говорить о внутреннем напряжении, стремлении снять стресс через поведенческие компенсаторные реакции.

Важно подчеркнуть, что тревожность может проявляться не только в явно негативных реакциях, но и в чрезмерной старательности, утомляемости, избегании трудностей. Такие дети нередко воспринимаются как «усердные», но за внешней дисциплиной может скрываться эмоциональное напряжение.

Таким образом, комплексное исследование тревожности у первоклассников, проведённое с использованием трёх различных диагностических методик – опросника школьной тревожности Б. Филлипса, шкалы явной тревожности CMAS и экспертной оценки

родителей и педагогов (методика А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой) – позволило получить всестороннюю картину эмоционального состояния детей в начале школьного обучения.

Выводы по главе 2

Для проведения исследования использовались следующие методы и методики: теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, постановка цели, моделирование; эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование, опрос по методикам: опросник школьной тревожности (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р. Р. Римский, С.А. Римская, 1995 г.); шкала явной тревожности CMAS (авт. А. Castaneda, В. M. Candless, D. Palermo, 1956 г.; адапт. А.М. Прихожан, 1994 г. с коррекцией в 2005 г.); «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» А. В. Микляева, П. В. Румянцева).

В исследовании приняли участие 25 учащихся первого класса общеобразовательной школы

Согласно «Опроснику школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская, 1995 г.) наиболее показательной является категория общей тревожности в школе: высокий уровень демонстрируют 32 % детей (8 чел.), а ещё 28 % (7 чел.) находятся на повышенном уровне. Переживания социального стресса, то есть тревожность, связанная с отношениями со сверстниками, отмечены у значительной части учащихся: 24 % имеют высокий уровень (6 чел.), 36 % (9 чел.) – повышенный. По шкале фruстрации потребности в достижении успеха только 8 % детей (2 чел.) демонстрируют высокий уровень, а большинство (64 % – 16 человек) находятся на умеренном. Однако у 28 % (7 чел.) наблюдаются признаки эмоционального напряжения в связи с невозможностью добиться желаемого успеха, что требует внимания. Страх

самовыражения – ещё один значимый фактор: 20 % учеников (5 чел.) боятся проявлять себя, а 40 % (10 чел.) демонстрируют повышенный уровень тревожности в таких ситуациях. Страх ситуаций проверки знаний испытывает половина учеников: 12 % (3 чел.) – на высоком уровне, 44 % (11 чел.) – на повышенном По шкале страха не соответствовать ожиданиям окружающих 24 % имеют высокий уровень (6 чел.), а 28 % – повышенный (7 чел.). Особое внимание вызывает показатель низкой физиологической сопротивляемости стрессу: 16 % первоклассников (4 чел.) имеют высокий уровень, 40 % (10 чел.) – повышенный. Наконец, проблемы и страхи в отношениях с учителями отмечаются у 52 % детей (24 % – высокий уровень (6 чел.), 28 % (7 чел.) – повышенный). Таким образом, у большинства первоклассников 72 % наблюдается повышенный и высокий уровень тревоги. Так, у 32 % испытуемых (8 чел.) выявлен высокий уровень тревожности, у 40% первоклассников (10 чел.) – повышенный уровень тревожности и лишь у 28 % первоклассников – умеренный уровень тревожности.

По результатам исследования тревожности первоклассников по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (адапт. А.М. Прихожан) явно повышенный уровень тревожности обнаружен у 7 детей, что составляет 28 % от общего числа испытуемых; несколько повышенный уровень тревожности зафиксирован у 6 учеников – 24%; нормальный уровень тревожности отмечен у 12 детей, что составляет 48 %.

Результаты исследования тревожности первоклассников по методике «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» (А.В. Микляева, П.В. Румянцева) показали, что у 12 из 25 учащихся (48 %) наблюдаются признаки школьной тревожности, тогда как у 13 детей (52 %) подобных проявлений не зафиксировано.

Таким образом, почти у 50 % первоклассников тревожность носит выраженный и устойчивый характер, что подтверждается как самодиагностикой (через тесты), так и наблюдением со стороны взрослых.

У этих детей могут нарушаться процессы адаптации, снижаться учебная мотивация, ухудшаться эмоциональное состояние и межличностные отношения.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

3.1 Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников

Начало обучения в первом классе – сложный период адаптации, который у многих детей сопровождается высоким уровнем тревожности. Школьная тревожность проявляется как постоянное беспокойство, страх перед ситуациями, связанными со школой, и эмоциональное напряжение ребенка. В умеренной степени тревожность может выполнять адаптивную функцию, но избыточная тревожность резко препятствует успешности обучения, снижает успеваемость, затрудняет концентрацию внимания и формирование социальных контактов. Дети с выраженной школьной тревожностью часто испытывают страх отвечать у доски, боятся получить плохую оценку, переживают из-за разлуки с родителями и трудностей в общении со сверстниками. Такой эмоциональный дискомфорт может приводить к психосоматическим реакциям (головным болям, нарушениям сна), проблемам поведения и нежеланию ходить в школу. Преодоление повышенной тревожности выступает актуальной задачей психокоррекционной работы со стороны педагога и психолога в начальной школе.

Создание специальной коррекционной программы позволяет своевременно снизить избыточную тревожность, облегчить адаптацию первоклассников к новым условиям обучения и предотвратить возможные негативные последствия (снижение успеваемости, трудности социализации и др.). Актуальность разработки такой программы обусловлена потребностью школ в эффективных технологиях поддержки эмоционального благополучия младших школьников.

Цель программы: снижение уровня школьной тревожности у первоклассников с высоким и повышенным уровнем тревожности и содействие успешной адаптации детей к условиям школьного обучения.

Программа направлена на создание условий, в которых тревожные дети почувствуют себя более уверенно и безопасно, научатся справляться со своими страхами и волнениями, развиваются позитивное отношение к школе и собственным учебным возможностям.

Психологические задачи программы:

1. Снизить эмоциональное напряжение и уровень тревоги у детей, помочь им проработать основные школьные страхи (страх ответа у доски, ошибиться, быть наказанным и т.д.).

2. Развить навыки саморегуляции: научить приемам расслабления, дыхательным упражнениям, эффективным способам совладания со страхом (например, отвлечение, позитивное воображение).

3. Снизить проявления сопутствующих негативных состояний, связанных с тревожностью (агрессивность, плаксивость, застенчивость), научить конструктивно преодолевать гнев и фruстрацию.

Педагогические задачи программы:

1. Облегчить процесс адаптации к школьной среде: сформировать у первоклассников позитивное отношение к школе, чувство психологической безопасности в классе.

2. Развить коммуникативные навыки и навыки сотрудничества в детском коллективе: установить доброжелательные отношения между детьми, преодолеть застенчивость в общении со сверстниками и учителями.

3. Формировать у детей учебную мотивацию и познавательный интерес, замещая тревожность любопытством и уверенностью в процессе обучения.

4. Вовлечь родителей и педагогов (по возможности) в процесс поддержки тревожных детей: предоставить рекомендации по созданию

поддерживающей атмосферы, поощрять успехи ребенка и избегать факторов, усиливающих тревогу (чрезмерное давление, частая критика).

Программа построена в соответствии с фундаментальными принципами психологической и педагогической помощи детям:

1. Принцип научности. Содержание и методы коррекции опираются на современные научные данные и проверенные методики работы с тревожностью у детей (арт-терапия, игровые методы, релаксационные техники и др.). Программа разработана с опорой на рекомендации ведущих специалистов по проблеме школьной тревожности (В.М. Астапова, А.В. Микляева, Г.Г. Моргулец и др.), что гарантирует ее теоретическую и практическую обоснованность.

2. Доступность и понятность. Все занятия и упражнения проводятся в форме, понятной и привлекательной для младших школьников. Используются игры, сказочные образы, рисунки и другие наглядные средства, соответствующие возрасту 6–7 лет. Материал преподносится на языке, доступном детям, без сложных терминов, с учетом их ограниченного жизненного опыта.

3. Возрастная адекватность. Учитываются психологические особенности первоклассников: быстрая утомляемость, преобладание наглядно-образного мышления, потребность в движении и игре. Длительность и интенсивность упражнений дозируется (одно упражнение 5–10 минут), чередуются активные и спокойные виды деятельности. Содержание соответствует уровню развития эмоционально-волевой сферы младших школьников – упор делается на игру, творческое выражение, конкретные образы.

4. Эмоциональная поддержка и безопасность. В процессе занятий создается атмосфера доверия, принятия и доброжелательности. Педагог-психолог выступает в роли внимательного, поддерживающего взрослого, к которому дети могут обратиться с любыми чувствами. Обсуждение страхов и переживаний проходит без осуждения; каждое высказывание

ребенка валидируется («это нормально – иногда бояться»).

Конфиденциальность личных переживаний детей уважается.

5. Активность и вовлеченность ребенка. Дети являются активными участниками коррекционного процесса. Занятия построены так, чтобы ребенок действовал, экспериментировал, играл, творил, а не пассивно слушал советы. Принцип «Learning by doing» – через выполнение игровых и творческих заданий дети сами приходят к пониманию способов преодоления тревоги. Такой подход повышает мотивацию участия и эффективность усвоения навыков.

6. Комплексность (единство психологического и педагогического подходов). Программа сочетает методы психологической коррекции (эмоциональная поддержка, развитие саморегуляции) с педагогическими приемами (создание развивающей среды, поощрение сотрудничества). Работа ведется как с эмоционально-личностной сферой ребенка, так и с его поведением в учебной ситуации. Это обеспечивает целостное воздействие на проблему тревожности в различных ее проявлениях.

7. Систематичность и поэтапность. Коррекционная работа осуществляется регулярно (2 раза в неделю) в течение 3 месяцев, с постепенным усложнением содержания. Программа имеет четкую структуру этапов – от установления контакта до закрепления достижений. Принцип постепенности: сначала решаются базовые задачи (создание чувства безопасности), затем основные (владение навыками совладания с тревогой) и в завершение – закрепляющие (рефлексия и перенос навыков). Занятия взаимосвязаны и логически выстроены в систему.

8. Индивидуальный подход. Несмотря на групповую форму работы, учитываются индивидуальные особенности и уровень тревожности каждого ребенка. Педагог-психолог наблюдает за реакциями детей: кому-то может потребоваться больше времени на упражнение, кто-то не сразу включается в общую игру. В таких случаях оказывается адресная поддержка (например, поручить тревожному ребенку роль

помощника ведущего, чтобы повысить уверенность). Также, при необходимости, отдельные упражнения могут модифицироваться под потребности конкретной подгруппы детей.

9. Принцип позитивного подкрепления. На каждом занятии внимание концентрируется на успехах, даже небольших. Любые попытки ребенка справиться с волнением, проявить смелость или дружелюбие поощряются вербально («Отлично придумал!», «Здорово у тебя получилось!») и невербально (улыбка, аплодисменты группы). Положительное подкрепление снижает тревожность и формирует у детей положительную самооценку.

Программа реализуется поэтапно, чтобы постепенно решить поставленные задачи. Выделяются следующие этапы коррекционной работы:

1. Подготовительный этап – диагностико-ориентационный (первые 1–2 недели, 4 занятия). На этом этапе основное направление работы – социально-эмоциональное: установление контакта с детьми, знакомство, создание атмосферы доверия и психологической безопасности в группе. Параллельно проводится первоначальная диагностика уровня тревожности (например, наблюдение, беседа, игровые методики) для более точного понимания индивидуальных особенностей каждого ребенка. Когнитивное направление представлено в мягкой форме – обсуждаются понятные детям ситуации, связанные со школой, выявляются простейшие представления о страхах. Поведенческое направление – выработка групповых правил, приучение детей активно участвовать, не боясь ошибиться.

2. Основной этап – коррекционно-развивающий (примерно 2–2.5 месяца, 16 занятий). Это центральная часть программы, направленная на систематическое снижение тревожности и развитие навыков совладания. Эмоциональное направление: предоставление детям безопасных возможностей выразить свои страхи и переживания (через рисунок, игру,

проигрывание ситуаций), отреагировать накопившееся напряжение, научиться распознавать разные эмоции (страх, тревога, радость, гнев) и управлять ими.

Когнитивное направление: коррекция неадекватных представлений и убеждений, связанных со школьными ситуациями (например, чрезмерного страха ошибки или ожидания наказания) – дети учатся более реалистично и позитивно смотреть на школу, формируют установки уверенности («Со мной все будет в порядке», «Каждый может ошибаться и это нормально»).

Поведенческое направление: разучивание конкретных приемов и стратегий, помогающих справиться с тревогой в поведении – навыки релаксации (дыхание, мышечное расслабление), самоконтроль в стрессовой ситуации (счет до 10, «пауза спокойствия»), навыки коммуникации (как попросить помочь у учителя, как подружиться с одноклассником), отработка смелого поведения через игровые ситуации.

Также уделяется внимание социально-психологическому направлению: сплочение детского коллектива, развитие эмпатии и поддержки друг друга, чтобы ребенок чувствовал в группе принятие, а не конкуренцию. В рамках основного этапа используются разнообразные методы: игровые упражнения, арт-терапия (рисование страхов, лепка), сказкотерапия (обсуждение поучительных историй), телесно-ориентированные техники (дыхательные и двигательные разминки), дидактические задания. Это обеспечивает комплексное воздействие на разные аспекты тревожности ребенка.

3. Заключительный этап – рефлексивно-оценочный (последние 2 недели, 4 занятия). На завершающем этапе акцент делается на закрепление достигнутых изменений и подготовку к самостоятельному применению навыков после завершения программы.

Когнитивное направление: осмысление детьми своего прогресса («чему я научился, что у меня получается лучше, чем раньше»), формирование позитивных прогнозов на будущее (установка на успешное

окончание первого класса и дальнейшее обучение без чрезмерной тревоги).

Эмоциональное направление: повышение эмоциональной устойчивости – дети испытывают чувство гордости за преодоленные страхи, радость от своих успехов; важно поддержать эти позитивные эмоции, чтобы они закрепились.

Поведенческое направление: моделирование ситуаций переноса навыков – например, как применить выученное дыхательное упражнение перед контрольной работой или как воспользоваться поддержкой друга в новой ситуации. Также проводится итоговое измерение тревожности (повторная диагностика) и обсуждение результатов в форме, понятной детям (например, в виде игры «стало не так страшно, когда...»). Происходит эмоциональное завершение группы: прощание, ритуал окончания (вручение дипломов «Победителя страха» или совместное создание коллажа достижений). Заключительный этап обеспечивает оценку эффективности программы и оставляет у детей положительный завершающий опыт.

Описание этапов и содержание коррекционной работы:

Этап 1: Подготовительный (диагностико-ориентационный).

Цели этапа: снизить первоначальное напряжение детей, установить доверительный контакт, познакомить первоклассников друг с другом и с психологом, сформировать чувство групповой сплоченности и базовой безопасности. Также – выявить ведущие тревоги каждого ребенка (в ненапряженной игровой форме) для учета в дальнейшем.

Основные направления работы на этапе 1: эмоциональное (снятие страха перед новой группой, создание положительного эмоционального фона), социально-коммуникативное (знакомство, налаживание взаимодействия), когнитивное в небольшой степени (обсуждение понятий «волнение», «радость», «страх» на детском уровне). Поведенческие аспекты – договориться о правилах занятий, поощрять активность.

Этап 2: Основной (коррекционно-развивающий).

Цели этапа: систематическая работа по снижению школьной тревожности и формированию у детей устойчивых навыков саморегуляции, уверенности в себе и позитивного отношения к школе. На этом длительном этапе дети учатся понимать природу своего беспокойства, открыто выражать и прорабатывать страхи, овладевают приемами, которые помогают им успокоиться в тревожной ситуации, и постепенно повышают самооценку через преодоление небольших трудностей.

Основные направления работы на этапе 2: эмоциональное (проживание и разрядка негативных эмоций, развитие навыков релаксации и эмоциональной регуляции), когнитивное (коррекция мыслей: понимание, что школа – это не только страшно, но и интересно; что ошибки – это нормально; формирование позитивных убеждений), поведенческое (освоение новых моделей поведения: обратиться за помощью вместо переживания в одиночку, использовать дыхание или игру для успокоения, пробовать активно участвовать на уроке несмотря на волнение). Также социально-коммуникативное направление: укрепление дружеских отношений в группе, развитие умения просить поддержки у учителя/родителей, навыков совместного преодоления трудностей.

Этап 3: Заключительный (рефлексивно-оценочный).

Цели этапа: оценить изменения в уровне тревожности и состоянии детей, закрепить приобретенные навыки и положительные установки, подготовить выход из программы (чтобы дети продолжали использовать умения самостоятельно). Также – придать детям уверенности в дальнейшем, отметив их достижения, и завершить групповой процесс на позитивной ноте, снизив вероятность возврата тревожности.

Основные направления работы на этапе 3: когнитивное (осознание прогресса, понимание того, как применять навыки вне занятий), эмоциональное (радость от успехов, гордость за себя, позитивный настрой

вместо страха), поведенческое (тренировка переноса: пробовать знакомые упражнения в смоделированных реальных ситуациях, планировать, что делать при волнении дома или на уроке). Социальное направление тоже присутствует – дети обмениваются поддержкой и обратной связью, дают друг другу положительные комментарии, что укрепляет их в успешности.

Далее представим краткое содержание программы.

Занятие № 1. «Знакомство. Наш класс – команда».

Цель: создание безопасной атмосферы, знакомство детей и психолога, сплочение группы, снижение первоначального напряжения.

Упражнение 1. Приветственный круг. Цель: представить участников, дать почувствовать себя частью группы.

Упражнение 2. Правила дружной группы. Цель: выработать общие правила, снижающие тревогу.

Упражнение 3. Игра «Комplимент мяч». Цель: установить позитивные отношения.

Упражнение 4. Рисунок «Я в школе». Цель: выявить первые эмоции и ожидания.

Упражнение 5. Рефлексия «Настроение цветом». Цель: получить обратную связь, снизить тревогу через выражение эмоции.

Занятие № 2. «Давайте подружимся».

Цель: дальнейшее сплочение коллектива, развитие доверия между детьми, первичное обсуждение чувств (волнения, радости) в группе.

Упражнение 1. Разминка «Комplименты по кругу». Цель: создать позитивный настрой.

2. Упражнение «Волшебный клубочек». Цель: укрепить связь в группе и начать обсуждать школьные волнения.

Упражнение 3. Игра «Сходинки». Цель: развить сотрудничество.

Упражнение 4. Телесная разминка «Плечо друга». Цель: снизить мышечное напряжение, установить тактильное доверие.

Упражнение 5. Рисование «Мой друг». Цель: поощрить дружеские отношения.

Занятие № 3. «Настроение и эмоции».

Цель: развитие умения распознавать и выражать свои эмоции, в том числе тревогу; обучение тому, что все чувства допустимы.

Упражнение 1. Беседа «Какие бывают чувства». Цель: познакомить с базовыми эмоциями.

Упражнение 2. «Покажи настроение». Цель: выразить эмоции через тело и мимику.

Упражнение 3. Рисование «Настроение сейчас». Цель: актуализировать текущие чувства.

Упражнение 4. Игра «Эмоциональное зеркало». Цель: развить эмпатию, понимать чувства других.

3. Мини-рефлексия «Эмоциональный светофор». Цель: дать детям оценить свое состояние.

Занятие № 4. «Что такое тревога?».

Цель: осознание детьми чувства тревоги (волнения, беспокойства), различие страха и тревоги; начало работы с собственными страхами

Упражнение 1. Сказка «Волнующийся ежик».

Цель: ввести понятие тревоги через образ.

Содержание: психолог рассказывает историю про ежика, который постоянно переживал «а вдруг...». Обсуждение: что чувствовал герой, как это похоже на наше волнение перед школой.

Упражнение 2. «Обсуждение «Когда я волнуюсь, то...».

Цель: помочь детям осознать свои телесные и эмоциональные признаки тревоги.

Содержание: дети завершают фразу: «Когда я волнуюсь, у меня... (например, потеют ладони/сердце стучит/хочется плакать)». Психолог дополняет, что это нормально – тело реагирует на страх.

Упражнение 3. Игра «Поймай бабочку волнения». Цель: внешне показать тревогу и овладеть ею.

Упражнение 4. «Мое самое большое беспокойство». Цель: выявить ведущий страх каждого ребенка.

Упражнение 5. Релаксация «Воздушный шарик». Цель: снять напряжение, показать способ дыхания.

Занятие № 5. «Встречаемся со страхом».

Цель: начало проработки школьных страхов: дать им выход наружу, показать, что о страхах можно говорить и играть с ними.

Упражнение 1. Игра-драматизация «Испуганный зайчик». Цель: через игру проиграть страх перед учителем/школой.

Упражнение 2. «Нарисуй свой страх». Цель: выражение страха вовне (начато ранее, можно продолжить или повторить с новым страхом).

Упражнение 3. Арт-терапия «Клякса-страх». Цель: трансформация пугающего образа.

Упражнение 4. Совместная игра «Боремся со страхом». Цель: показать поддержку группы в преодолении тревоги.

Упражнение 5. Рефлексия «Настроение после встречи со страхом». Цель: осознать изменение состояния.

Занятие № 6. «Спокойствие в теле».

Цель: обучение базовым приемам расслабления и снятия телесного напряжения при тревоге.

Упражнение 1. Беседа «Где живет тревога». Цель: связать эмоции с телесными ощущениями.

Упражнение 2. Дыхательное упражнение «Колодец». Цель: освоить технику глубокого дыхания.

Упражнение 3. Прогрессивная релаксация «Робот и тряпичная кукла». Цель: научиться отличать напряжение и расслабление.

Упражнение 4. Визуализация «Спокойное место». Цель: развить навык успокаивать себя мысленно.

Упражнение 5. Разминка «Стряхни напряжение». Цель: весело сбросить остаток стресса.

Занятие № 7. «Учимся расслабляться».

Цель: закрепление навыков релаксации, введение новых способов снятия тревоги (через игру, музыку, дыхание).

Упражнение 1. Музыкальная релаксация «Звуки природы». Цель: успокоение через слуховое восприятие.

Упражнение 2. Игра «Черепашки и зайчики». Цель: потренировать чередование активности-расслабления.

Упражнение 3. Арт-упражнение «Волшебные цветы». Цель: релаксация и концентрация через рисование.

Упражнение 4. Дыхательная игра «Надуем шарики». Цель: закрепить глубокое дыхание.

Упражнение 5. Рефлексия «Мое тело сейчас». Цель: осознать состояние расслабленности.

Занятие № 8. «Я – уверенный школьник».

Цель: повышение самооценки и уверенности в себе у детей, преодоление неуверенности, связанной с школьной деятельностью.

Упражнение 1. Игра «Похвалилка». Цель: научиться замечать свои хорошие качества

Упражнение 2. «Это мое имя». Цель: повышение уверенности, самопрезентация.

Упражнение 3. Сказка «Сомневающийся человечек». Цель: преодоление неуверенности.

Упражнение 4. Арт-терапия «Портрет супергероя». Цель: осознать свои сильные стороны.

Упражнение 5. Ролевая игра «Я смогу!». Цель: закрепить уверенное поведение.

Занятие № 9. «Дружим и общаемся».

Цель: развитие коммуникативных навыков, умения находить поддержку у сверстников, снижение социальной тревожности.

Упражнение 1. Обсуждение «Что значит быть другом» Цель: формирование позитивных представлений о дружбе.

Упражнение 2. Игра «Найди похожего». Цель: наладить контакты, выявить общие интересы.

Упражнение 3. Коммуникативное упражнение «Телефон доверия». Цель: научить обращению за поддержкой.

Упражнение 4. Игра «Комplимент в кругу». Цель: укрепить позитивные отношения.

Упражнение 5. Совместный коллаж «Наша дружба». Цель: визуально укрепить сплоченность.

Занятие № 10. «Когда я злюсь...».

Цель: распознавание и конструктивное выражение гнева и раздражения, часто сопутствующих тревожности; обучение способам самоконтроля.

Упражнение 1. Беседа «Полезная и вредная злость». Цель: научить отличать агрессивное поведение от здорового выражения негодования.

Упражнение 2. «Глиняная скульптура». Цель: выпуск гнева через творчество.

Упражнение 3. Метод «Считаем до десяти». Цель: обучить простому способу самоконтроля.

Упражнение 4. Игра «Разорви обиду». Цель: дать безопасный выход агрессии.

Упражнение 5. Релаксация «Тишина». Цель: успокоиться после разрядки.

Занятие № 11. «Перед контрольной».

Цель: отработка навыков преодоления тревоги в конкретной учебной ситуации (страх перед проверкой знаний, контрольной работой).

Упражнение 1. Сюжетно-ролевая игра «Контрольная как игра».

Цель: снизить страх перед контрольной, сделать ситуацию знакомой.

Упражнение 2. Обсуждение «Что делать, если я не знаю ответ?».

Цель: подготовить стратегию на случай затруднения.

Упражнение 3. Дыхание «Солнышко». Цель: научиться быстрому успокоению прямо на уроке.

Упражнение 4. «Фокус на успех». Цель: переключить внимание с возможной неудачи на позитив.

Упражнение 5. Мини-игра «Награда после труда». Цель: сформировать позитивное подкрепление.

Занятие № 12. «Если я ошибся».

Цель: формирование толерантности к ошибкам, снижение перфекционизма и страха оценки.

Упражнение 1. Чтение и обсуждение рассказа «Ошибка – не беда».

Цель: изменить отношение к ошибкам.

Упражнение 2. Игра «Специальная ошибка» Цель: намеренно пережить ситуацию ошибки и увидеть, что ничего страшного.

Упражнение 3. «Преврати ошибку в открытие». Цель: обучать навыкам саморефлексии.

Упражнение 4. Групповая работа «Копилка добрых дел». Цель: переключить акцент с ошибок на успехи.

Упражнение 5. Ритуал «Смыываем ошибки». Цель: снять эмоциональный негатив от прошлых неудач.

Занятие № 13. «Я не боюсь отвечать».

Цель: преодоление страха отвечать перед классом, развитие уверенности в публичном выступлении.

Упражнение 1. Игра «Пресс-конференция». Цель: тренировка отвечать на вопросы публично.

2. Упражнение «Большой громкий друг». Цель: научиться говорить громко и уверенно.

Упражнение 3. Психогимнастика «Я – оратор». Цель: снять мышечную зажатость при выступлении.

Упражнение 4. Мини-выступления. Цель: закрепить опыт успешного ответа.

Упражнение 5. Рефлексия «Мне понравилось выступать?». Цель: осознание, что страх уменьшился.

Занятие № 14. «Волшебная школа (фантазия)».

Цель: изменение отношения к школе на позитивное через игру фантазии, закрепление позитивных эмоций, связанных со школой.

Упражнение 1. Творческая игра «Школа моей мечты». Цель: представить школу в привлекательном свете.

Упражнение 2. Упражнение «Хорошее в школе». Цель: закрепить позитивные ассоциации со школой.

Упражнение 3. Визуализация «Магический урок». Цель: превратить потенциально скучную/страшную ситуацию в игру.

Упражнение 4. Игра «Школьные загадки». Цель: повысить познавательный интерес.

Упражнение 5. Арт-занятие «Коллаж: моя классная школа». Цель: закрепить в сознании радостный образ школы.

Занятие № 15. «Подводим итоги (рефлексия)».

Цель: анализ проделанного пути, осознание детьми своих успехов и изменений; подготовка к завершению занятий.

Упражнение 1. «Раньше и теперь». Цель: рефлексия изменений.

Упражнение 2. Групповая дискуссия «Наши достижения». Цель: коллективно перечислить успехи.

Упражнение 3. Повторная диагностика (игровая). Цель: оценить снижение тревожности.

Упражнение 4. Игра «Благодаря нашим занятиям...». Цель: позитивное завершение рефлексии.

Упражнение 5. План на будущее. Цель: подготовить детей к дальнейшему самостоятельному использованию навыков.

Занятие № 16. «Прощание с тревогой».

Цель: символическое прощание с главными страхами, закрепление позитивного эмоционального состояния без тревоги

Упражнение 1. «Письмо страху». Цель: объективизация остатков тревоги и подготовка к прощанию;

Упражнение 2. Ритуал «Прощай, тревога!». Цель: эмоционально отпустить страх.

Упражнение 3. Арт-упражнение «Шар радости». Цель: заполнить освободившееся место позитивом.

Упражнение 4. Коллективное фото с плакатами. Цель: зафиксировать момент триумфа над тревогой.

Упражнение 5. Общий хоровод «Без тревоги». Цель: телесно ощутить сплоченность и радость.

Занятие № 17. «Награждение храбрецов».

Цель: итоговое закрепление успехов через позитивное подкрепление (награждение), торжественное завершение программы.

Упражнение 1. «Комplимент себе». Цель: еще раз укрепить самоценность.

Упражнение 2. Вручение дипломов. Цель: отметить достижения.

Упражнение 3. «Капсула времени». Цель: мотивировать на будущее, завершающий аккорд.

Упражнение 4. Прощальный круг «Спасибо». Цель: эмоционально завершить встречи.

Чаепитие Цель: неформальное закрепление дружеской атмосферы.

В ПРИЛОЖЕНИИ 2 представлен план-график коррекционных занятий.

При успешной реализации программы ожидается снижение уровня тревожности у большинства детей, что подтверждается повторной диагностикой и наблюдениями учителей и родителей.

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

Исследование уровня школьной тревожности первоклассников после формирующего эксперимента проводилось с помощью тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Рассмотрим полученные результаты исследования уровня тревожности первоклассников по методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская). Результаты исследования представлены на рисунке таблице 7, а также в (ПРИЛОЖЕНИИ 4, таблица 9).

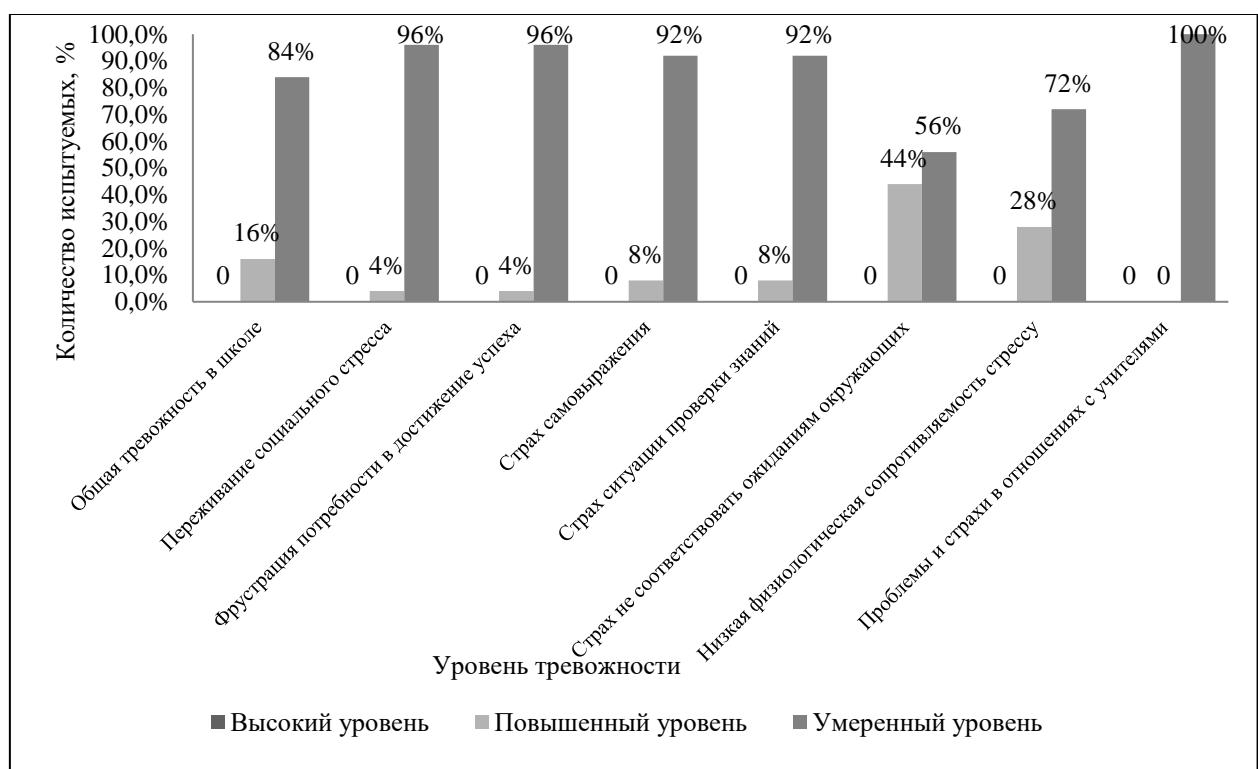


Рисунок 7 – Результаты исследования факторов тревожности первоклассников по методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская) после реализации программы

Общая тревожность в школе на констатирующем этапе демонстрировала значительные отклонения: у 60 % учащихся (8 человек – высокий уровень, 7 человек – повышенный) отмечались тревожные реакции, мешающие полноценной адаптации к школьной жизни. После проведения коррекционной работы число таких детей сократилось до 4 человек (16 %). Одновременно с этим количество учащихся с умеренным уровнем тревожности увеличилось до 84 %, что свидетельствует о смягчении общего тревожного фона и улучшении эмоционального самочувствия.

Показатель переживания социального стресса также продемонстрировал выраженную положительную динамику. На констатирующем этапе более половины участников исследования (60 % - 15 чел.) испытывали сложности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. После реализации программы лишь один ребёнок (4 %) сохранил признаки повышенного уровня тревожности, а 96 % первоклассников (24 чел.) продемонстрировали умеренный уровень, что указывает на нормализацию социальной адаптации.

Анализ данных по фактору фрустрации потребности в достижении успеха показал снижение доли учащихся с тревожными проявлениями с 36 % (15 чел.) до 4 % (1 чел.). Это говорит о формировании более устойчивой учебной мотивации и снижении страха неуспеха. Подавляющее большинство детей – 24 человека (96 %) на контрольном этапе демонстрировали умеренный уровень, что подтверждает стабилизацию внутренней учебной позиции.

По фактору страха самовыражения наблюдается снижение показателей с 60 % (15 чел.) до 8 % (2 чел.). Данний результат свидетельствует об укреплении уверенности детей в себе, росте их активности и готовности выражать собственное мнение без излишнего страха быть осуждёнными или непонятыми.

Несмотря на общий положительный тренд, страх ситуации проверки знаний остаётся наиболее устойчивым фактором тревожности. Если на констатирующем этапе повышенный и высокий уровень демонстрировали 14 первоклассников (56 %), то после коррекционной работы данный показатель снизился до 8 %.

Фактор страха не соответствовать ожиданиям окружающих также требует внимания. На первом этапе тревожные проявления фиксировались у 52 % (13 чел.) первоклассников, тогда как на втором – у 44 % (11 чел.). Несмотря на улучшение показателей, уровень тревожности по данному критерию остаётся относительно высоким, что указывает на внутреннюю зависимость самооценки ребёнка от внешних оценок и ожиданий значимых взрослых.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проявляющаяся в вегетативных реакциях и повышенной утомляемости, до начала программы наблюдалась у 14 учащихся (56 %). После её реализации этот показатель снизился до 28 %, (7 чел.) что может говорить о снижении эмоционального напряжения и улучшении общего самочувствия детей.

По последнему фактору – проблемам и страхам в отношениях с учителями – была зафиксирована наибольшая положительная динамика. На констатирующем этапе 52 % учащихся (13 чел.) испытывали трудности в общении с педагогами, тогда как на контрольном этапе все дети (100%) демонстрировали умеренный уровень, что свидетельствует о налаживании эмоционально-коммуникативного контакта между учениками и учителями.

Далее мы сравнили непосредственно уровень тревожности первоклассников в рамках этой же методики до и после проведения программы (рисунок 8).



Рисунок 8 – Результаты исследования уровня тревожности первоклассников по методике «Опросник школьной тревожности (авт. Б. Филлипс, адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская) до и после реализации программы

После реализации психолого-педагогической программы, на контролльном этапе, наблюдаются значительные позитивные изменения. Высокий уровень тревожности не зафиксирован ни у одного ребёнка, что уже само по себе является показателем эффективности проведённой коррекционной работы. Повышенный уровень тревожности выявлен у 4 учащихся (16 %), а большинство детей – 21 человек (84 %) – продемонстрировали умеренный уровень, что свидетельствует о нормализации эмоционального состояния.

Таким образом, обобщённые результаты показывают снижение тревожности у 88 % учащихся, ранее находившихся в зоне высокого или повышенного риска. Это подтверждает успешность мероприятий, направленных на эмоциональную стабилизацию и психолого-педагогическое сопровождение детей в адаптационный период.

Отсутствие высоких уровней тревожности, сокращение числа детей с повышенным уровнем и значительное увеличение доли учащихся с

умеренной тревожностью указывают на формирование более устойчивой эмоциональной сферы у большинства первоклассников. Также можно предположить, что реализация программы способствовала снижению внутреннего напряжения, формированию чувства уверенности, улучшению взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а также более спокойному восприятию учебного процесса.

Далее опишем и проанализируем результаты исследования тревожности первоклассников по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А.М. Прихожан). Сравнительные результаты исследования представлены на рисунке 9 и в (ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблица 10).

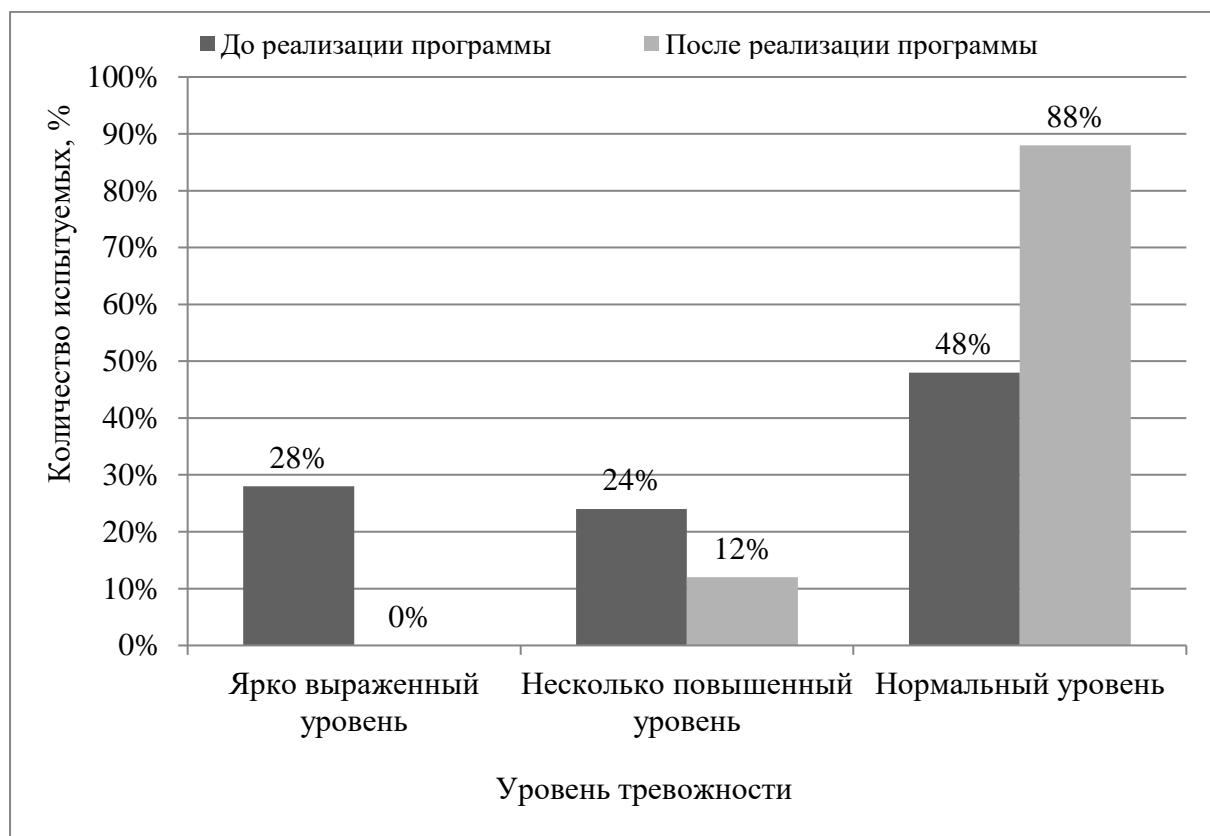


Рисунок 9 – Результаты исследования тревожности первоклассников по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (адапт. А.М. Прихожан) до и после реализации программы

Исходя из полученных результатов можно говорить о том, что после реализации программы количество первоклассников с ярко выраженной тревожностью не выявлено (динамика 28 %), количество первоклассников

с несколько повышенным уровнем тревожности уменьшилось на 12 % и составило 3 человека, в то время, как у 22 человек, что составляет 88 % от выборки, выявлен нормальный уровень тревожности.

Таким образом, сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, позволяет сделать следующие выводы:

Наблюдается чёткая положительная динамика в снижении уровня тревожности у первоклассников. Если на начальном этапе 28 % детей имели явно повышенный уровень тревожности, то на контрольном этапе таких случаев не зафиксировано вовсе. Это указывает на значительное снижение остроты эмоционального неблагополучия в детской среде.

Доля учащихся с несколько повышенным уровнем тревожности сократилась с 24 % до 12 %, то есть вдвое. Это свидетельствует о том, что даже при сохранении признаков тревожности у части детей их выраженность существенно снизилась.

Количество детей с нормальным уровнем тревожности увеличилось с 48 % до 88%, что отражает общее улучшение эмоционального состояния детей, уровень тревожности соответствует возрастной норме, что является показателем успешной профилактической и коррекционной работы.

На основании полученных данных можно утверждать, что проведённая коррекционно-развивающая работа, направленная на снижение тревожности у первоклассников, оказалась эффективной.

Далее опишем и сравним результаты по методике «Метод экспертовых опросов педагогов и родителей учащихся» (А.В. Микляева, П.В. Румянцева). Сравнительные результаты исследования представлены на рисунке 10 и в (ПРИЛОЖЕНИИ 4, таблица 11).

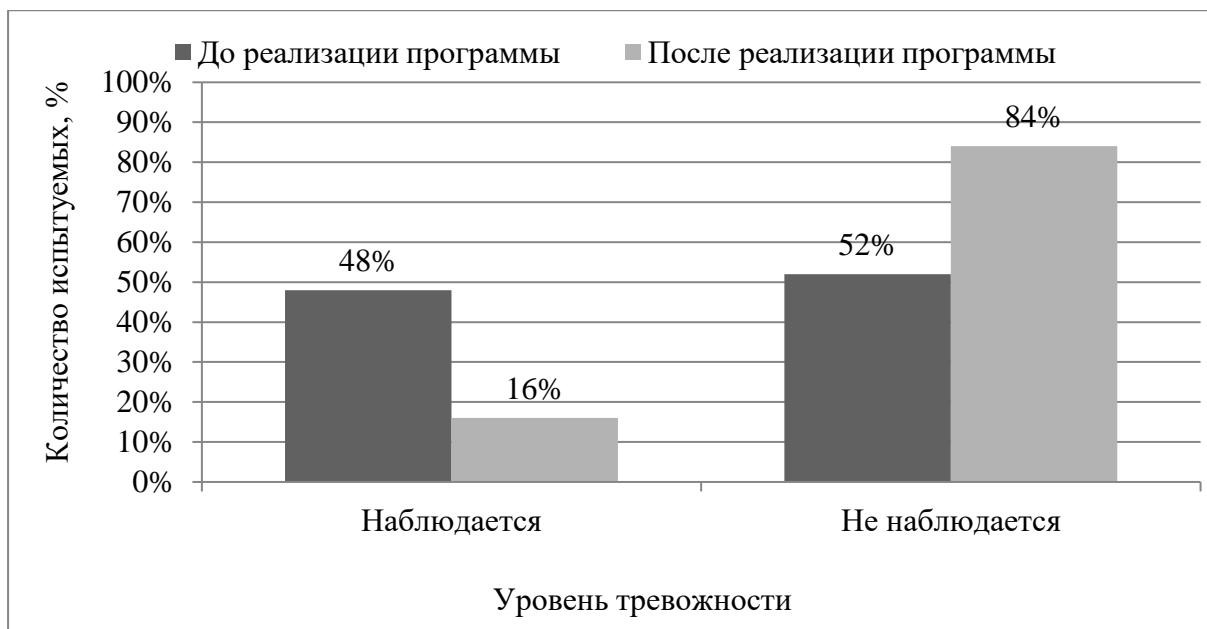


Рисунок 10 – Сравнительные результаты исследования тревожности первоклассников по методике «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» (А.В. Микляева, П.В. Румянцева) до и после реализации программы

На констатирующем этапе тревожность наблюдалась у 48% детей (12 человек), тогда как у 52 % (13 человек) тревожных проявлений зафиксировано не было. На контрольном этапе показатели существенно изменились: тревожность, по мнению взрослых, сохранялась лишь у 16 % первоклассников (4 человека), в то время как 84 % (21 ребёнок) демонстрировали отсутствие признаков тревожности.

Сравнительный анализ данных показывает явное снижение количества тревожных детей. Число первоклассников, у которых взрослые отмечали тревожные проявления, сократилось почти в три раза. Это может свидетельствовать о снижении уровня психоэмоционального напряжения, повышении адаптивных ресурсов и стабилизации эмоционального состояния обучающихся. В то же время наблюдается рост числа детей, тревожность которых не фиксируется родителями и педагогами. Это указывает на позитивные изменения в поведении и эмоциональной сфере ребёнка, заметные в обычной учебной и домашней обстановке.

С целью расчета значимости и подтверждения гипотезы исследования о том, что уровень школьной тревожности первоклассников, возможно, изменится после реализации психолого-педагогической программы, был использован критерий Т Вилкоксона. Расчет критерия был проведен по данным методики «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская) [ПРИЛОЖЕНИЕ 4, ТАБЛИЦА 12].

Гипотезы.

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону снижения уровня школьной тревожности не превышает интенсивность сдвигов в сторону его повышения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону снижения уровня школьной тревожности превышает интенсивность сдвигов в сторону его повышения.

После ранжирования было подсчитано значения $T_{эмп}$, которое представляет собой сумму рангов не типичных сдвигов по формуле (1):

$$T = \sum_{i=1}^n R_t \quad (1)$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=25$:

$$T_{kp}=76 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{kp}=100 \quad (p \leq 0.05)$$

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 Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{kp}(0,01)$.

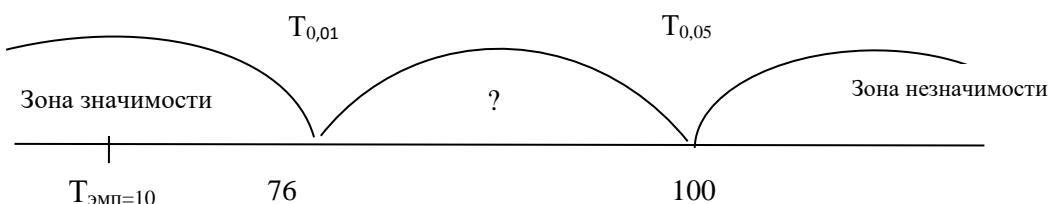


Рисунок 11 – Ось значимости

Дале мы провели расчёт критерия по данным методики ««Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А. М. Прихожан [ПРИЛОЖЕНИЕ 4, ТАБЛИЦА 13].

$$T = \sum_{i=1}^n R_t = 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 66 \quad (2)$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=25:

$$T_{kp}=76 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{kp}=100 \quad (p \leq 0.05)$$

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 Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{kp}(0,01)$.

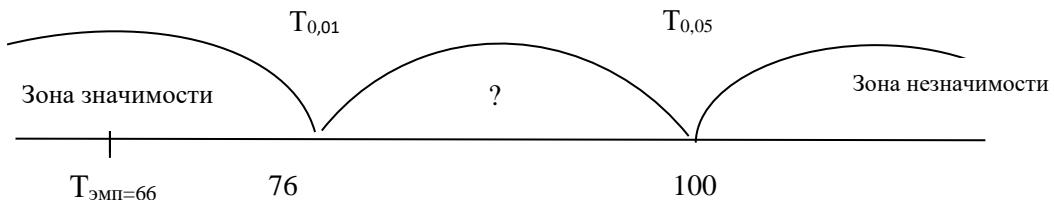


Рисунок 12 – Ось значимости

Таким образом, психолого-педагогическая коррекционная программа, направленная на снижение школьной тревожности, оказала статистически значимое влияние на эмоциональное состояние учащихся. Полученные данные подтверждают, что сдвиги в сторону снижения тревожности у детей имеют системный характер и не являются случайными. Это означает, что наблюдаемая положительная динамика по результатам диагностики (как по отдельным факторам, так и по общему уровню тревожности) – не только субъективно зафиксированное улучшение, но и объективно подтвержденный эффект.

Таким образом, реализация коррекционной программы не только привела к положительным изменениям, зафиксированным количественно, но и получила научно обоснованное подтверждение своей эффективности,

что повышает её ценность для последующего внедрения в практику работы с младшими школьниками.

3.3 Психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по коррекции школьной тревожности первоклассников

Школьная тревожность у первоклассников – одна из наиболее распространённых проблем в процессе адаптации детей к обучению. Переход из привычной домашней обстановки и детского сада в более регламентированную среду школы часто сопровождается эмоциональными трудностями: дети могут испытывать беспокойство перед уроками, страх перед новыми требованиями и оценочными ситуациями, тревогу из-за отношений с одноклассниками и учителем. Такая тревожность нередко ведёт к снижению мотивации к обучению, ухудшению самочувствия ребёнка и может стать причиной более серьёзных эмоциональных и поведенческих расстройств в дальнейшем [19, с. 9]. Важно учитывать, что для большинства первоклассников первая школьная адаптация проходит относительно успешно. Однако для некоторых детей этот период оказывается особенно сложным и продолжительным, что требует вовлечения педагогов, психологов и родителей в процесс коррекции, поддержки и профилактики. Опираясь на современные исследования в области детской психологии и педагогики, можно предложить ряд рекомендаций, которые помогут смягчить проявления школьной тревожности, сформировать у ребёнка более уверенное отношение к учёбе и окружающим, а также способствовать его психологическому благополучию и гармоничному развитию [25, с. 120].

Рекомендации педагогам в работе с первоклассниками обычно начинаются с понимания ключевых особенностей этого возраста и корректного выстраивания межличностного взаимодействия. Педагогу важно обращать внимание не только на результаты обучения ребёнка, но и

на его эмоциональное состояние. Создание в классе атмосферы, основанной на дружелюбии и взаимоуважении, способствует снижению тревожного фона. Когда дети видят, что учитель не только поощряет за успехи, но и поддерживает при неудачах, помогает найти пути решения сложных задач, они обретают уверенность в себе и начинают воспринимать школу как место, где можно экспериментировать и учиться, не боясь осуждения или наказаний. Учителю также имеет смысл активнее использовать игровые методы и творческие задания, поскольку именно в игре первоклассникам легче справляться с напряжением и осваивать новые социальные роли. Важно, чтобы педагог в своей работе не ограничивался исключительно академическими требованиями, а уделял внимание укреплению самооценки ребёнка, помогал ему научиться выражать свои чувства и потребности здоровым образом [3, с. 19].

Постепенный ввод требований и правил в образовательный процесс помогает не перегружать детей. Приступая к обучению первоклассников, учителю стоит учитывать, что дети приходят из очень разных семей и детских садов, где у каждого мог сложиться собственный, порой очень отличающийся от других, опыт взаимодействия со взрослыми. Новые правила и стандарты школьной жизни могут вызвать у ребёнка стресс, если вводятся слишком резко. Одним из действенных способов снижения тревожности является поэтапное ознакомление детей с планом урока и общей структурой дня, что помогает ребёнку чувствовать больше уверенности в том, что его ждёт. Если ребёнок понимает, как устроено расписание, какие задания будут даваться, сколько у него времени на отдых, к кому он может обратиться за помощью, уровень напряжения снижается. Кроме того, не менее важно, чтобы учитель использовал положительное подкрепление. Когда ребёнок видит, что его старания – пусть даже небольшие с объективной точки зрения – замечаются и поощряются педагогом, он ощущает свою значимость. Такая поддержка формирует в сознании первоклассника уверенность, что ошибки – это

часть учебного процесса, а не повод для стыда. Со временем подобный подход помогает ребёнку бороться со страхом перед оцениванием и развивает устойчивую мотивацию к учёбе [55, с. 83].

Поддержка со стороны учителя также может включать создание особых условий на уроках и переменах, способствующих снижению напряжения. Например, использование ролевых игр на уроках чтения, математики или окружающего мира поможет детям чувствовать себя активными участниками процесса, а не простыми «исполнителями» требований. Важно, чтобы образовательная среда была максимально дружелюбной. В некоторых случаях полезно вводить определённые ритуалы – начиная с утреннего приветствия в кругу, где дети могут поделиться настроением, и заканчивая короткими минутками релаксации после интеллектуально сложных заданий. Если ребёнок склонен к повышенной тревожности, педагогу стоит внимательнее наблюдать за его поведенческими реакциями, контролировать уровень нагрузки и, при необходимости, давать дополнительные возможности для отдыха. Такое индивидуализированное отношение, при котором учитываются темп и особенности развития каждого ребёнка, снижает общий уровень напряжения в классе и формирует у малышей ощущение защищённости и понимания [53, с. 174].

Забота об эмоциональном климате в коллективе – ещё одна важная часть работы учителя. Первоклассники могутносить свои конфликты из детских садов или жилых кварталов, перенимать социальные паттерны, которые вовсе не способствуют сотрудничеству и уютной обстановке. Для снижения тревожности детей необходимо вовлекать их в групповые и парные виды деятельности, в ходе которых формируется ощущение дружеской поддержки. Учитель может предлагать задания, которые требуют взаимопомощи, обмена идеями, общего обсуждения. Если дети видят, что в классе нет «опасных» ситуаций, где бы их жестоко критиковали или высмеивали, у них уходит часть социального страха.

Наблюдается более мягкая адаптация к школьной жизни, ведь страх перед публичными ошибками и оценками со стороны ровесников – одна из ключевых причин тревожности. Доверительные отношения между педагогом и детьми складываются, когда педагог честен со своими эмоциями, признаёт свою ограниченность (например, если в чём-то сам может ошибаться), а также демонстрирует искренний интерес к увлечениям и личным переживаниям первоклассников. Такая модель поведения, предполагающая уважение к индивидуальному миру ребёнка, создаёт в коллективе базу для формирования благоприятной психологической обстановки [3, с. 21].

Рекомендации родителям в вопросах снижения школьной тревожности играют не менее важную роль, поскольку именно дома ребёнок чаще всего получает первичные знания о себе, своих способностях и ценностях. Если в семье существует спокойная обстановка и благожелательное отношение к школьным успехам и неудачам, то у ребёнка формируется более реалистичный взгляд на учёбу и уверенность в собственных силах. Родителям полезно начинать с доверительного общения: важно регулярно расспрашивать ребёнка о его впечатлениях от школы, одноклассников, учителя. Но эти расспросы не должны превращаться в допрос. Когда ребёнок чувствует, что родители действительно заинтересованы, слышат его и принимают любую эмоцию, он будет готов делиться переживаниями, а значит, тревожность будет иметь меньше шансов накопиться и проявиться в острой форме. Родителям важно удерживаться от критики ребёнка за то, что он ошибся или не получил «самую высокую» оценку. Такой подход приводит к формированию страха перед осуждением и подавляет стремление пробовать новое. Вместо этого стоит мягко поддерживать, подчеркивать личный прогресс и акцентировать внимание на тех аспектах, которые ребёнок освоил лучше, чем прежде [3, с. 19].

Домашняя обстановка, наполненная руганью, строго контролируемыми графиками и предъявлением чрезмерных требований, только усиливает уже имеющиеся страхи. Родителям стоит поощрять инициативы ребёнка, давать ему возможность самостоятельно выбирать, как лучше организовать выполнение домашнего задания, помогает вырабатывать ответственность и снижает вероятность возникновения тревоги. При этом важно сохранять адекватный баланс между свободой и руководством: ребёнок не должен оказаться предоставлен самому себе без какого-либо направления, но и не стоит каждую его попытку ставить под родительский контроль. Полезным становится создание особых ритуалов, связанных с отдыхом и эмоциональной разрядкой после школы. Можно предложить ребёнку во второй половине дня провести время на свежем воздухе, посмотреть интересную познавательную передачу, поиграть в настольные или подвижные игры. Важно помнить, что в этом возрасте игровая деятельность остаётся ведущей, и чрезмерный упор только на учёбу может подорвать детскую инициативу и вызвать дополнительное напряжение [46].

Родителям необходимо понимать, что страха не надо стыдиться – его надо осознать и научиться преодолевать вместе с ребёнком. Совместное обсуждение школьных ситуаций, проигрывание ролей, создание дома атмосферы, где ребёнок без страха может рассказать о любой неприятной ситуации в классе, формирует открытый и доверительный стиль общения. Если у ребёнка возникает беспокойство перед контрольной или выступлением, можно помочь ему проговорить вслух свои опасения. Родительское понимание и поддержка в такие моменты говорят ребёнку, что он не один на один со своими эмоциями [41]. Хорошо, когда родители задают вопросы: «Как ты думаешь, что самое страшное может случиться? А что в этом случае можно сделать? Что бы тебе помогло почувствовать себя увереннее?» Такой диалог помогает детям переносить тревогу из бессознательной сферы в рациональную плоскость, где она становится

более управляемой. Родителям также важно не проецировать свои собственные страхи и переживания, связанные с учебным процессом. Иногда взрослые начинают говорить о школе исключительно как о месте «суровых правил и высоких стандартов», и ребёнок, впитывая эту установку, заранее ожидает сложностей [53, с. 19].

Забота о физиологическом и психологическом состоянии ребёнка в семье – ещё один шаг к снижению тревожности. Полноценный сон, регулярное и разнообразное питание, отсутствие перегрузок в кружках и секциях создают фундамент общего благополучия. Родители должны внимательно отслеживать, не перенасыщен ли график первоклассника дополнительными занятиями, где он постоянно сравнивается с другими детьми и подвергается дополнительному стрессу. В этом возрасте дети должны иметь достаточно времени для свободной игры и творчества, поскольку именно в игре они развиваются важные психологические функции и умение справляться со стрессом. Кроме того, родителям стоит помнить, что чрезмерная тревожность может оказывать влияние на психосоматическое состояние ребёнка, приводить к частым простудам, головным болям и общему ослаблению иммунитета. Необходимо вовремя замечать такие сигналы и проконсультироваться со специалистом – психологом или педиатром, чтобы исключить возможные медицинские причины беспокойства [44, с. 175].

Родители, которые хотят помочь ребёнку справиться со школьной тревожностью, могут использовать в домашних условиях простые приёмы релаксации и саморегуляции. Это могут быть дыхательные упражнения, которые постепенно успокаивают нервную систему. Одновременно можно предложить первокласснику нарисовать, как он представляет свою тревогу, а затем придумать, как эту тревогу можно «превратить» во что-то более позитивное или смешное [3, с. 19]. Когда ребёнок видит, что стрессовая эмоция может быть трансформирована через творчество, он понимает, что она не всесильна и с ней можно справиться. Родители также

могут проговаривать вместе с ребёнком ситуации, вызывающие напряжение, обсуждать возможные решения, привлекать позитивные примеры. Если в процессе появляются серьёзные конфликты, связанные со школой, необходимо выстраивать сотрудничество с педагогом. Совместное обсуждение трудностей, поиск гибких вариантов взаимодействия ребёнка с учителем и одноклассниками обычно оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние малыша. Взаимопонимание между школой и семьёй служит серьёзным фактором профилактики и коррекции школьной тревожности [37, с. 168].

Опыт показывает, что успешная коррекция школьной тревожности требует слаженного участия всех сторон: ребёнка, его семьи и педагогов. Учителя, создавая благоприятную атмосферу в классе, учитывая индивидуальные особенности учеников и выстраивая дружелюбные отношения, помогают ребёнку чувствовать себя уверенно и видеть в школе источник новых возможностей и познания мира. Родители, в свою очередь, поддерживают, вдохновляя и сохраняя открытые каналы для общения, гарантируют ребёнку эмоциональную безопасность и комфорт вне школьных стен [27, с. 39]. В такой среде ребёнок учится понимать и принимать собственные эмоции, развивает у себя уверенность в том, что учёба – это не испытание, а увлекательный путь к развитию способностей. Комплексный подход, основанный на терпении, уважении к индивидуальности ребёнка и понимании его возрастных потребностей, позволяет наиболее эффективно скорректировать уровень тревожности у первоклассников и сформировать в них позитивное отношение к обучению и общению со сверстниками. Такой фундамент закладывает основы для дальнейшего благополучного развития ребёнка как в эмоциональном, так и в интеллектуальном плане [3, с. 20].

Таким образом, успешная коррекция школьной тревожности у первоклассников возможна только при комплексном подходе, основанном на сотрудничестве всех участников образовательного процесса.

Вовлечённость и заинтересованность педагогов, чуткость родителей и профессионализм психологов позволяют не только снизить уровень тревожности, но и создать условия для полноценного личностного роста и успешного усвоения школьной программы каждым ребёнком.

Особую роль в коррекционной работе играет школьный психолог. Его участие позволяет глубже диагностировать источники тревожности у ребёнка и предложить индивидуализированные подходы. Например, психолог может проводить групповые тренинги по развитию коммуникативных навыков, занятия на развитие саморегуляции и повышение самооценки. Эффективным направлением также являются арт-терапевтические методики, включающие рисование, лепку, сказкотерапию, которые помогают ребёнку безопасно выразить свои эмоции и постепенно справиться с внутренним напряжением.

Дополнительным аспектом в системе психолого-педагогической поддержки может стать активное взаимодействие между школой и семьёй. Налаживание устойчивого канала обратной связи между педагогами и родителями позволяет оперативно реагировать на изменения в поведении и эмоциональном фоне ребёнка. Родителям важно сообщать учителю о возможных изменениях в семье, тревогах ребёнка или случаях, когда он не хочет идти в школу. Педагогу, в свою очередь, следует предоставлять родителям объективную информацию об успеваемости, активности ребёнка на уроках, его взаимодействии с другими учениками. Только совместными усилиями можно выстроить целостную и действенную систему профилактики и коррекции школьной тревожности.

Выводы по третьей главе

Результаты опытно-экспериментального исследования свидетельствуют о высокой эффективности реализованной психолого-педагогической программы по снижению школьной тревожности у

первоклассников. Программа, включающая эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты, строилась на основе научно обоснованных подходов и была адаптирована к возрастным особенностям детей. Работа проводилась поэтапно, с использованием игровых, арт-терапевтических, сказкотерапевтических, телесно-ориентированных техник, что обеспечило комфортное и безопасное участие детей в коррекционном процессе.

По итогам диагностики по методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская, 1995 г.) общее количество детей с высоким уровнем тревожности снизилось с 32 % (8 чел.) до 0, с повышенным – с 40 % (10 чел.) до 16 % (4 чел.), тогда как число детей с умеренным уровнем увеличилось с 28 % (7 чел.) до 84 % (21 чел.). Отдельно по факторам тревожности также зафиксированы положительные изменения: например, переживание социального стресса снизилось с 60 % (15 чел.) до 4 % (1 чел.), а проблемы в отношениях с учителями – с 52 % (13 чел.) до 0. Страх самовыражения снизился с 60 (15 чел.) до 8 % (2 чел.), а фрустрация потребности в достижении успеха – с 36 % (9 чел.) до 4 % (1 чел.). Это отражает формирование у детей большей уверенности, устойчивости к стрессу и способности взаимодействовать с окружающей средой без излишнего напряжения.

Диагностика по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo, 1956 г.; адапт. А. М. Прихожан, 1994 г. с коррекцией в 2005 г.) также показала выраженную динамику: число детей с явно повышенной тревожностью снизилось с 28 % (7 чел.) до 0, с несколько повышенной – с 24 % (6 чел.) до 12 % (3 чел.), а с нормальным уровнем тревожности – увеличилось с 48 % (1» чел) до 88 % (22 чел.) Эти данные подтверждают, что эмоциональное состояние детей стало более стабильным и соответствующим возрастным нормам.

По результатам методики «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» А. В. Микляева, П. В. Румянцева) число детей, у

которых тревожность наблюдалась, сократилось с 48 % (12 чел.) до 16 % (4 чел.), а количество тех, у кого тревожность не наблюдалась, увеличилось с 52 % (13 чел.) до 84% (21 чел.). Это указывает на то, что изменения были не только внутренними, но и внешне заметными в повседневном поведении ребёнка.

Статистическая обработка данных с использованием критерия Вилкоксона показала, что динамика снижения тревожности является статистически значимой ($T_{эмп} = 10$ при $T_{кр} = 76$, $p \leq 0,01$), что позволяет говорить о достоверности полученных результатов.

Таким образом, программа обеспечила не только снижение уровня тревожности у большинства участников, но и формирование устойчивых навыков совладания со страхом, повышение уверенности в себе и позитивного отношения к школе. На основе полученных данных разработаны конкретные рекомендации для педагогов и родителей, направленные на создание поддерживающей образовательной и семейной среды. Программа может быть рекомендована к внедрению в практику школьных психологов как эффективный инструмент профилактики и коррекции школьной тревожности у младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило всесторонне осмыслить проблему школьной тревожности первоклассников и предложить комплексный подход к её психолого-педагогической коррекции в условиях современной общеобразовательной школы. На основании анализа научной литературы установлено, что школьная тревожность оказывает негативное влияние на развитие личности младшего школьника, его учебную мотивацию, эмоциональное состояние и социализацию. Это обуславливает высокую актуальность проблемы и необходимость своевременной помощи ребёнку в процессе адаптации к школьной среде.

В первой главе были рассмотрены теоретические аспекты, лежащие в основе понимания феномена школьной тревожности у младших школьников. Проведённый анализ научной литературы показал, что тревожность как психологическое явление рассматривается многими учёными – З. Фрейдом, К. Хорни, А. Адлером, К. Роджерсом, Г. Салливаном, Э. Фроммом и другими – как устойчивое личностное образование, которое формируется в результате сочетания внешних и внутренних факторов.

В частности, в трудах А. М. Прихожан подчёркивается, что тревожность в детском возрасте обусловлена неудовлетворённостью базовых возрастных потребностей ребёнка, а также несформированностью механизмов совладания с трудными жизненными ситуациями. Школьная тревожность является специфической формой тревожности, возникающей в условиях образовательного пространства и связанной с новыми требованиями, оценочной деятельностью, межличностными отношениями со сверстниками и взрослыми.

Особое внимание удалено школьной тревожности у первоклассников, как наиболее уязвимой возрастной группе. Переход от дошкольного к школьному обучению сопряжён со значительным стрессом,

обусловленным изменением социального статуса, возрастанием требований, новыми формами взаимодействия и оценивания. Это создаёт высокий риск формирования устойчивого тревожного состояния, которое может негативно сказаться на учебной мотивации, поведении и личностном развитии младшего школьника.

На основе анализа различных подходов было выявлено, что эффективная коррекция школьной тревожности должна опираться на системный подход, включающий как индивидуальные особенности ребёнка, так и специфику школьной среды. Подчёркивается важность взаимодействия между педагогами, психологами и родителями, а также необходимость создания условий, способствующих снижению тревожности через развитие личностных ресурсов ребёнка, формирование позитивной самооценки и уверенности в собственных силах.

Таким образом, в теоретической части была создана прочная основа для последующего практического исследования, обосновывающая актуальность и необходимость разработки программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у первоклассников.

Во второй главе дипломной работы была проведена опытно-экспериментальная часть исследования, направленная на выявление уровня тревожности у первоклассников с применением комплексной диагностики.

В исследовании приняли участие 25 первоклассников (13 мальчиков, 12 девочек; средний возраст = $7,4 \pm 0,3$ года) МАОУ «Образовательный центр «Ньютон» (Челябинск). Группа была сформирована методом целевой выборки с согласия родителей и администрации школы.

Для проведения исследования использовались следующие методы и методики: теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, постановка цели, моделирование; эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование, опрос по методикам: «Опросник школьной

тревожности» (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская, 1995 г.); «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo, 1956 г.; адапт. А. М. Прихожан, 1994 г. с коррекцией в 2005 г.); «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» А. В. Микляева, П. В. Румянцева).

По результатам методики «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская, 1995 г.), направленной на выявление школьной тревожности в контексте учебной среды, было установлено, что: 53 % учащихся имеют высокий уровень тревожности; 34 % – средний уровень; лишь 13 % продемонстрировали низкий уровень тревожности.

Наиболее острыми оказались следующие факторы: страх неудачи, негативное отношение к школе и страх перед проверкой знаний. Это свидетельствует о высоком уровне эмоционального напряжения, связанного с учебной деятельностью.

Методика «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo, 1956 г.; адапт. А. М. Прихожан, 1994 г. с коррекцией в 2005 г.) позволила получить дополнительные данные о внутреннем состоянии детей, их склонности к тревожным реакциям в повседневной жизни. Диагностика показала: у 59 % детей – высокий уровень личностной тревожности; у 28 % – средний уровень и только у 13 % – низкий уровень.

Эти данные подтверждают наличие устойчивых тревожных реакций у большей части учащихся, выходящих за рамки исключительно школьной ситуации.

Методика «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» А. В. Микляева, П. В. Румянцева) позволила зафиксировать внешние проявления тревожности: снижение учебной активности, выраженное беспокойство при выполнении заданий, избегание ответов у доски, частые жалобы на самочувствие и т.д. Выводы экспертов

подтвердили результаты тестов, что говорит о высокой достоверности диагностики.

Сопоставление данных по трем методикам позволило получить целостную картину эмоционального состояния первоклассников. Высокий уровень тревожности выявлен у большинства детей как по субъективным (опросники), так и по объективным (наблюдение, экспертные оценки) критериям. Это доказывает системный характер проблемы и необходимость целенаправленного психолого-педагогического вмешательства.

Результаты диагностики стали основой для проектирования коррекционной программы, которая была направлена на формирование у детей навыков саморегуляции, снижение тревожных проявлений и повышение уверенности в себе. Впоследствии была реализована на формирующем этапе исследования и показала свою эффективность.

Таким образом, вторая глава обеспечила прочную эмпирическую базу, подтвердив актуальность заявленной проблемы и обозначив векторы для целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

В третьей главе дипломной работы была представлена реализация программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников и проведена оценка её эффективности. Программа строилась на основе теоретических положений, выявленных в первой главе, и эмпирических данных, полученных во второй главе исследования.

Коррекционная программа была ориентирована на работу с основными формами проявления школьной тревожности, включая страх оценки, неуверенность в себе, повышенную чувствительность к неудачам и тревожное ожидание. Она включала: игровые и арт-терапевтические методики; дыхательные упражнения и телесно-ориентированные практики; элементы психогимнастики; занятия на развитие коммуникативных навыков, самооценки и позитивного отношения к школе; взаимодействие с родителями и педагогами для создания поддерживающей среды.

Реализация программы позволила сформировать у обучающихся более устойчивое эмоциональное состояние, повысить уровень уверенности в себе, улучшить взаимоотношения со сверстниками и снизить уровень тревожности, связанный со школьными ситуациями.

По итогам диагностики по методике Б. Филлипса (адаптация Р. Р. Римского, С. А. Римской), общее количество детей с высоким уровнем тревожности снизилось с 32 % (8 чел.) до 0, с повышенным – с 40 % (10 чел.) до 16 % (4 чел.), тогда как число детей с умеренным уровнем увеличилось с 28 % (7 чел.) до 84 % (21 чел.). Отдельно по факторам тревожности также зафиксированы положительные изменения: например, переживание социального стресса снизилось с 60 % (15 чел.) до 4 % (1 чел.), а проблемы в отношениях с учителями – с 52 % (13 чел.) до 0. Страх самовыражения снизился с 60 % (15 чел.) до 8 % (2 чел.), а фрустрация потребности в достижении успеха – с 36 % (9 чел.) до 4 % (1 чел.). Это отражает формирование у детей большей уверенности, устойчивости к стрессу и способности взаимодействовать с окружающей средой без излишнего напряжения.

Диагностика по шкале явной тревожности CMAS (адаптация А. М. Прихожан) также показала выраженную динамику: число детей с явно повышенной тревожностью снизилось с 28 % (7 чел.) до 0, с несколько повышенной – с 24 % (6 чел.) до 12 % (3 чел.), а с нормальным уровнем тревожности – увеличилось с 48 % (1» чел) до 88 % (22 чел.) Эти данные подтверждают, что эмоциональное состояние детей стало более стабильным и соответствующим возрастным нормам.

По результатам экспертного опроса родителей и педагогов (методика А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой), число детей, у которых тревожность наблюдалась, сократилось с 48 % (12 чел.) до 16 % (4 чел.), а количество тех, у кого тревожность не наблюдалась, увеличилось с 52 % (13 чел.) до 84% (21 чел.). Это указывает на то, что изменения были не только внутренними, но и внешне заметными в повседневном поведении ребёнка.

Статистическая обработка данных с использованием критерия Вилкоксона показала, что динамика снижения тревожности является статистически значимой, что позволяет говорить о достоверности полученных результатов (Т- критерий по данным методики ««Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А. М. Прихожан – $T_{эмп.}=66$; Т-критерий по данным методики «Опросник школьной тревожности (авт. Б. Филлипс, адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская) – $T_{эмп.}=10$).

Сравнение результатов до и после реализации программы, а также качественные наблюдения за детьми и экспертные оценки педагогов подтвердили её эффективность. Программа доказала свою результативность в реальных условиях школьной практики и может быть рекомендована к широкому использованию специалистами системы образования.

Кроме того, были разработаны рекомендации для педагогов и родителей, направленные на профилактику и поддержку эмоционального благополучия первоклассников в процессе школьной адаптации.

Таким образом, третья глава позволила эмпирически подтвердить эффективность предложенной коррекционной программы и обозначила возможности её внедрения в образовательную практику для минимизации школьной тревожности у младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной программы в повседневной деятельности педагогов и психологов начальной школы. Она может быть реализована как в рамках внеклассной работы, так и интегрирована в систему сопровождения обучающихся на этапе адаптации к обучению в первом классе.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку программ профилактики тревожности для других возрастных категорий, адаптацию предложенной модели для детей с ОВЗ, а также расширение

диагностического инструментария для более точного выявления индивидуального уровня тревожности.

Таким образом, цель работы достигнута, поставленные задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва : Академический Проект, 2015. – 240 с. – ISBN 978-5-8291-1740-5.
2. Андриенко О. А. Страхи и тревожность у детей младшего школьного возраста / О. А. Андриенко // Гуманитарные балканские исследования. – 2019. – Т. 3. – № 2(4). – С. 63-65.
3. Аракелов Н. Е. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции / Н. Е. Аракелов, Н. А. Шишкова // Вестник МГУ, сер. Психология. – 2013. – №1. – С. 18-23.
4. Арслангереева Д. И. Проявления тревожности и страхов в младшем школьном возрасте / Д. И. Арслангереева, Ш. И. Булуева // Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы, Махачкала, 24 сентября 2021 года. – Москва-Берлин: ООО «Директ-Медиа», 2021. – С. 87-91.
5. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянов. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с. – ISBN 5-89441-007-X.
6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды // Л. И. Божович ; под. ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва : МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 349 с. – ISBN 5-89395-048-6.
7. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева и др. ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-ЕвроЗнак, 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
8. Вахтель Л. В. Соотношение понятий «тревожность» и «школьная тревожность» в отечественной и зарубежной литературе / Л. В. Вахтель, Н. Е. Климова // Результаты современных научных исследований

и разработок : сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 апреля 2019 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 241-243.

9. Вьюненко Л. Ф. Имитационное моделирование : учебник и практикум для вузов / Л. Ф. Вьюненко, М. В. Михайлов, Т. Н. Первозванская ; под редакцией Л. Ф. Вьюненко. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 283 с. – ISBN 978-5-534-01098-5.

10. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. –Санкт-петербург. и др. : Питер, 2004 (ГП Техн. кн.). – 205 с. –ISBN 5-94723-625-7.

11. Долгова В. И. Изучение тревожности у детей младшего школьного возраста / В. И. Долгова, Г. М. Ключева, В. А. Бондарчук // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № Т31. – С. 26-30.

12. Долгова В. И. Исследование влияния самооценки на ситуативную тревожность младших школьников / В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская, Н. А. Грамзина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 31. – С. 46-50.

13. Долгова В. И. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста / В. И. Долгова, Е. В. Барышникова, М. С. Саркисян // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № Т31. – С. 101-105.

14. Долгова В. И. Системные инновационные технологии целеполагания / В. И. Долгова, // XXXV International Research and Practice Conference «Global crisis of contemporaniety in the sphere of mindset, social values and political interests correlation»: сб.труд. Международной виртуальной Интернет-конференции. – Лондон, Великобритания, 2012. – С. 41-45.

15. Ермолаева М. В. Психология развития : учеб. пособие / М. В. Ермолаева. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательство Московского

психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 372 с. – ISBN 5-89502-686-9.

16. Ефимова Н. С. Основы общей психологии : учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / Н. С. Ефимова. – Москва : Форум : ИНФРА-М, 2013. – 287 с. – ISBN 978-5-8199-0301-8.

17. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. – Москва ; ЭКСМО-Пресс : Апрель Пресс, 2000. – 444 с. – ISBN 5-04-004707-X.

18. История и методология психологии: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / Автор-составитель С. В. Фролова – Саратов: Сарат. гос. ун-т, 2015. – 326 с.

19. Кабанец С. В. Тревожность младших школьников и программа ее коррекции педагогом-психологом в общеобразовательном учреждении / С. В. Кабанец // Синергия Наук. – 2022. – № 74. – С. 7-19.

20. Кобазева Ю. А. Особенности проявления школьной тревожности у детей младшего школьного возраста / Ю. А. Кобазева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2023. – № 2(69). – С. 195-202.

21. Кожина Е. Ю. Психологические факторы в формировании тревожности у школьников / Е. Ю. Кожина // Территория науки и образования. – 2024. – № 4. – С. 48-55.

22. Кочубей, Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова. – Москва : Знание, 1988. – 80 с.

23. Кудрякова Э. Р. Особенности проявления школьной тревожности / Э. Р. Кудрякова // Современное образование: актуальные вопросы теории и практики : сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 ноября 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 76-79.

24. Кузьменкова О. В. О понятии школьной тревожности / О. В. Кузьменкова, Е. Н. Завьялова // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик : Сборник трудов Международной студенческой научно-практической очной конференции, Оренбург, 11 апреля 2019 года. – Оренбург: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. – С. 109-116.

25. Куткужина А. Н. Особенности тревожности первоклассников / А. Н. Куткужина // Лучшая исследовательская статья 2023 : Сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 20 февраля 2023 года. – г. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 120-127.

26. Литвиненко Н. В. Причины возникновения школьной тревожности у детей младшего школьного возраста / Н. В. Литвиненко, Н. Н. Чернова // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 179-181.

27. Малахова А. Н. Диагностика и коррекция тревожности и страхов у детей / А. Н. Малахова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – 202 с. – ISBN 978-5-906797-71-1.

28. Методология и методы научных исследований в психологии и педагогике: учебное пособие / Т. Д. Красова, Ж. В. Чуйкова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2021. – 68 с. ISBN 978-5-00151-236-3.

29. Микляева А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 248 с. – ISBN 5-9268-0300-4.

30. Морозова В. В. Многомерная оценка школьной тревожности у младших школьников / В. В. Морозова // Педагогический форум. – 2023. – № 2(12). – С. 15-17.

31. Москлюк Л. Клиентцентрированная психотерапия тревожных расстройств. взгляд К.Роджерса / Л. Москлюк, Н. Пресэкару // Metodologii contemporane de cercetare și evaluare : Chișinău, Moldova, 22-23 aprilie 2021. – С. 161 – 165.

32. Мэй Р. Смысл тревоги / Перев. с англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуриной. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с. ISBN 5-8635-034-0.

33. Независимая газета : Российские школьники – самые тревожные в мире URL : https://www.ng.ru/education/2019-09-04/8_7667_trevoga.html?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 11.01.2025).

34. Немов Р. С. Психология : учебник для вузов / Р. С. Немов. – 2-е изд., перераб. и доп.– Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 501 с. – ISBN 978-5-9692-1059-2.

35. Овчарова Р. В. Коррекция школьных страхов и тревожности у младших школьников / Р. В. Овчарова // Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова . – Москва : Сфера, 2004 . – С. 30-50.

36. Овчинникова М. О. Понятие «тревожность» и причины ее проявления у младших школьников / М. О. Овчинникова // Наука молодых 2023 : сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 15 ноября 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 67-71.

37. Павлова Н. Г. Система работы по снижению тревожности младших школьников в современном образовании / Н. Г. Павлова, О. В. Патеева // В сборнике: Психология и педагогика образования: проблемы, современное состояние. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 168-172.

38. Перелыгина Е. А. Тревожное состояние у детей младшего школьного возраста: факторы, особенности проявления и последствия / Е. А. Перелыгина, С. А. Солодовченко // Человек и общество: история и

современность : Межвузовский сборник научных трудов / Науч. редактор М.В. Шакурова. Том Выпуск 22. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 99-103.

39. Петровский А. В. Словарь. Общая психология. Энциклопедический словарь: в 6 т. / А. В. Петровский ; ред. и сост. Л. А. Карпенко. – Москва : ПЕР СЭ, 2005. – Т. 1. – 251 с. – ISBN 5-250-00364-8.

40. Проворова А. В. Изучение уровня школьной тревожности у первоклассников / А. В. Проворова // Молодые исследователи - регионам : материалы Международной научной конференции, Вологда, 13–23 апреля 2020 года. Том 3. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2020. – С. 451-452.

41. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 191 с. – ISBN 978-5-469-01499-7.

42. Реан А. А. Психология личности / А. А. Реан. – Москва и др. : Питер, 2016. – 286 с. – ISBN 978-5-496-02369-6.

43. Салливан, Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан; пер. с англ. О. Исаковой. – Москва : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1999. – 345 с. – ISBN 5-88596-011-9.

44. Сафонова И. Б. Тревожность как психологический феномен / И. Б. Сафонова // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде : Сборник научных трудов / Под общей редакцией Л.А. Григорович. – Москва : Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 175-179.

45. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилбергер. – Москва // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. В.М. Астапов. – Санкт-Петербург : Пер Сэ, 2008. – С. 85-99.

46. Тревога и тревожность / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-9292-0167-7.
47. Тхагапсова Ж. Х. Психолого-педагогические условия профилактики школьного стресса при адаптации первоклассников к обучению в школе / Ж. Х. Тхагапсова // Научные вести. – 2021. – № 2(31). – С. 104-109.
48. Фатхуллина Г. Р. Изучение школьной тревожности ребенка в период адаптации к школьному обучению / Г. Р. Фатхуллина, О. М. Штерц // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 8. – С. 77-78.
49. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – Москва : Азбука, 2021.– 379 с. – ISBN 978-5-389-10669-7.
50. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм; пер. с анг. Д. Н. Дудницкий. – АСТ, 2023. – 288 с. – ISBN 978-5-17-091681-8.
51. Хабибуллина И. Д. Причины формирования тревожности у младших школьников / И. Д. Хабибуллина, Д. А. Бодня, К. Р. Гончарова // Наука России: Цели и задачи. Сборник научных трудов по материалам XV международной конференции. – Екатеринбург: НИЦ «Л-Журнал», 2019. – Часть 3. – С. 13-16.
52. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе / К. Хорни. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 304 с. – ISBN 978-5-496-01028-3.
53. Чаевская С. А. Изучение школьной тревожности первоклассников / С. А. Чаевская // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сборник статей IX Международной научно-практической конференции: в 3 частях, Пенза, 05 мая 2017 года. Том Часть 2. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. – С. 174-177.
54. Шевкун А. В. Изучение школьной тревожности в младшем школьном возрасте / А. В. Шевкун // Современные научные исследования и разработки. – 2016. – № 7(7). – С. 562-564.

55. Шевкун А. В. Понятие школьная тревожность в России и за рубежом / А. В. Шевкун // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 80-85.

56. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для аспирантов и магистров по направлению «Педагогика» / Л. .А. Шипилина. – Москва: Флинта, 2015. – 208 с.

57. Щербатых Ю. В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Ю. В. Щербатых, Е. И. Ивлева. – Воронеж: Истоки, 2009. – 281 с.– ISBN 5-88242-094-6.

58. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконина ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – Москва : Академия, 2011. – 383 с.– ISBN 978-5-7695-8389-6.

59. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Эриксон. – Санкт-Петербург и др. : Питер, 2020. – 447 с.– ISBN 978-5-4461-0812-1.

60. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника : (Психол. очерк) / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологий. – Москва : Просвещение, 1966. – 291 с.

61. Ячменева А. С. Коррекция школьной тревожности в период адаптации к школе / А. С. Ячменева // Человек. Социум. Общество. – 2022. – № 1. – С. 25-30.

62. Asarnow J.R. Integrated medicalbehavioral care compared with usual primary care for child and adolescent behavioral health: a meta-analysis. JAMA Pediatr. – 2015. – P.169:929–937.

63. Beidel D.C., Turner, S.M. At risk for anxiety: I. Psychopathology in the offspring of anxious parents. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 1997. – P.36:918–924.

64. Birmaher B. The screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics.

Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, –1997. – №36(4). – P.545–553.

65. Chorpita B.F., Barlow, D.H. The development of anxiety: the role of control in the early environment. Psychological Bulletin. – 1998. – P.124:3–21.
66. Kendall P.C. Childhood anxiety disorders. In: Mash, E.J., Barkley, R.A. (Eds.), Child Psychopathology. – New York: Guilford Press, 1996. – P.137–178.
67. Muris P., Merckelbach, H., Mayer, B., & Prins, E. The relationship between anxiety disorders and negative automatic thoughts in children. Journal of Anxiety Disorders. – 2000. – P.14:387–405.
68. Ollendick T.H., King, N.J., & Yule, W. (Eds.). International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents. New York: Plenum Press, 1994. – 496 p.
69. Spence S.H. A measure of anxiety symptoms among children. Behaviour Research and Therapy. – 1998. – P.36:545–566.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики исследования школьной тревожности первоклассников

1. Опросник школьной тревожности (авт. Б. Филлипс, 1960 г.; адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская, 1995 г.)

Цель: определение уровня и характера тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться детям или предъявляться им в письменном виде. На каждый вопрос требуется ответить «Да» или «Нет».

Перед началом работы детям предлагается следующая инструкция: «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы чувствуете себя в школе. Страйтесь отвечать искренне и правдиво, помните, что здесь нет верных или неверных, хороших или Плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь, отвечайте быстро. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если вы Согласны с утверждением, или знак «-», если не согласны.

Текст опросника

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, как ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, чтобы 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 высказаться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать у доски?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о твоих оценках в школе?

13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что, как правило, тебя никто не выбирает?
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, то хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься, перед тем как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать отметки, которые ждут от тебя твои родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе в классе станет дурно?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, что хорошо с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят в классе относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты, более усердно, когда знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из одноклассников, к кому ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что ребята в классе говорят то, что тебя задевает?
32. Как ты считаешь, теряют ли расположение сверстников те из ребят, которые не справляются с учебой?
33. Правда ли, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации школьных вечеров так же, как мамы других одноклассников?

37. Волнует ли тебя, что думают, а тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем сейчас?

39. Считаешь ли ты, что одеваешься так же хорошо, как твои одноклассники?

40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе другие?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удаётся быть лучше их?

43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли иногда одноклассники твою внешность и поведение?

46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством, что будет завтра в школе?

49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты пишешь контрольную работу?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

52. Пугает ли тебя проверка знаний в школе?

53. Когда ты получаешь школьное задание, волнуешься ли ты, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе когда-нибудь, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать сегодня контрольную работу?

57. Часто ли ты, выполняя задание, чувствуешь, что делаешь это плохо?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит решить задачу на доске перед всем классом?

Обработка и интерпретация результатов теста

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается:

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

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

Факторы

1. Общая тревожность в школе отражает особенности эмоционального состояния ребенка, связанные с его участием в различных формах Школьной жизни. Этому фактору соответствуют следующие номера вопросов теста: 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58.

2. Переживание социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого он общается со сверстниками. Этому фактору соответствуют следующие номера вопросов теста: 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44.

3. Блокирование потребности в достижении успеха, наличие Неблагоприятного фона, не позволяющего ребенку развивать свои потребности в достижении успеха, получить высокий результат. Этому фактору соответствуют следующие номера вопросов теста: 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43.

4. Страх перед самовыражением – фактор отражает наличие негативных эмоциональных переживаний ситуаций, связанных с возможностью и необходимостью самораскрытия, самопрезентации (предъявления себя другим), демонстрации своих возможностей. Этому фактору соответствуют следующие номера вопросов теста: 27, 31, 34, 37, 40, 45.

5. Страх ситуации проверки знаний – демонстрирует наличие негативных эмоциональных переживаний и наличие тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. Этому фактору соответствуют следующие номера вопросов теста: 2, 7, 12, 16, 21, 26.

6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих - фактор показывает степень ориентации на значимость мнения других при оценке ребенком собственных достижений, поступков и мыслей, уровень тревожности в отношении оценок, даваемых

окружающими, ожидание негативных оценок. Этому фактору соответствуют следующие номера вопросов теста: 3, 8, 13, 17, 22.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - отражает особенности психофизиологической организации, которые снижают приспособляемость ребенка к стрессовым ситуациям, повышают вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожащие особенности окружающей среды: 9, 14, 18, 23, 28.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - фактор демонстрирует общий негативный эмоциональный фон, связанный с отношениями ребенка с учителями, снижающий способность ребенка к эффективному обучению. Этому фактору соответствуют следующие номера вопросов теста: 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47.

Ключ к тесту школьной тревожности Филиппса

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной сложности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.
2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется также, как в первом случае.

Таблица 1.1 – Ключ к методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская)

| Факторы | № вопросов |
|--|---|
| 1. Общая тревожность в школе | 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 ? = 22 |
| 2. Переживание социального стресса | 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 ? = 11 |
| 3. Фruстрация потребности достижении успеха | 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 ? = 13 |
| 4. Страх самовыражения | 27, 31, 34, 37, 40, 45 ? = 6 |
| 5. Страх ситуации проверки знаний | 2, 7, 12, 16, 21, 26 ? = 6 |
| 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 3, 8, 13, 17, 22 ? = 5 |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость | 9, 14, 18, 23, 28 ? = 5 |
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 ? = 8 |

Таблица 1.2 – Ключ к методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская)

| 1 - | 19 - | 37- | 55- |
|------|------|------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 - | 20 + | 38 + | 56 - |
| 3 - | 21 - | 39 + | 57 - |
| 4 - | 22 + | 40 - | 58 - |
| 5 - | 23 - | 41 + | |
| 6 - | 24 + | 42 - | |
| 7 - | 25 + | 43 + | |
| 8 - | 26 - | 44 + | |
| 9- | 27- | 45- | |
| 10- | 28- | 46- | |
| 11 + | 29 - | 47- | |
| 12- | 30+ | 48- | |
| 13- | 31- | 49- | |
| 14- | 32- | 50- | |
| 15- | 33- | 51- | |
| 16- | 34- | 52- | |
| 17- | 35+ | 53- | |
| 18- | 36+ | 54- | |

Результаты:

Число несовпадений знаков («+» - Да, «-» - Нет) по каждому фактору (- абсолютное число несовпадений в процентах: < 50%; > 50% ; > 75%).

Для каждого респондента

Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

Число несовпадений по каждому измерению для всего класса: абсолютное значение – < 50%; > 50 > 75%

Представление этих данных в виде диаграммы.

Количество учащихся, имеющих несовпадений определенному фактору > 50% и > 75% (для всех факторов).

Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

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

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

Фruстрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребёнку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх несоответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребёнка.

2. Методика «Шкала явной тревожности CMAS (авт. A. Castaneda, B. McCandless,

D. Palermo, 1956 г.; адапт. А. М. Прихожан»

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

Шкала была разработана американскими психологами A.Castaneda, B.R.McCandless, D.S.Palermo в 1956 году на основе шкалы явной тревожности (Manifest Anxiety Scale) Дж. Тейлор (J.A.Taylor, 1953), предназначенной для взрослых.

Для детского варианта шкалы было отобрано 42 пункта, оцененных как наиболее показательные с точки зрения проявления хронических тревожных реакций у детей. Специфика детского варианта также в том, что о наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы. Показатели этой тенденции выявляются с помощью как позитивных, так и негативных ответов. Таким образом, методика содержит 53 вопроса.

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

Инструкция к тесту

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

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

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

Примерное время выполнения теста – 15-25 мин.

Тестовый материал

1. Тебе трудно думать о чем-нибудь одном.

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

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

Ключ к тесту

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

Ответ «Верно»: 5, 17, 21, 30, 34, 36.

Ответ «Неверно»: 10, 41, 47, 49, 52.

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

Ключ к субшкале тревожности

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

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

Обработка и интерпретация результатов теста

Предварительный этап

1. Просмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковы (только «верно» или только «неверно»). Как уже отмечалось, в CMAS диагностика всех

симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ («верно»), что создает при обработке трудности, связанные с возможным смешением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу «социальной желательности», предполагающую оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы «верно») или правосторонней (все ответы «неверно») тенденции полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.

2. Обратить внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т. е. подчеркивание одновременно и «верно», и «неверно»), пропуски, исправления, комментарии и т. п. В тех случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более трех пунктов субшкалы тревожности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на пять или более пунктов CMAS . В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытке уйти от ответа, т. е. является показателем скрытой тревожности.

Основной этап

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале – субшкале «социальной желательности».
2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности.
3. Первоначальная оценка переводится в шкальную. В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (степени). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

Таблица 1.3 – Перевод «сырых» баллов в стены по методике «Шкала явной тревожности CMAS

| Стены | Половозрастные группы (результаты в баллах) | | | | | | | |
|-------|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | 7 лет | | 8-9 лет | | 10-11 лет | | 12 лет | |
| | д | м | д | м | д | м | д | м |
| 1 | 0-2 | 0-3 | 0 | 0-1 | 0-3 | 0-2 | 0-6 | 0-5 |
| 2 | 3-4 | 4-6 | 1-3 | 2-4 | 4-7 | 3-6 | 7-9 | 6-8 |
| 3 | 5-7 | 7-9 | 4-7 | 5-7 | 8-10 | 7-9 | 10-13 | 9-11 |
| 4 | 8-10 | 10-12 | 8-11 | 8-11 | 11-14 | 10-13 | 14-16 | 12-14 |
| 5 | 11-14 | 13-15 | 12-15 | 12-14 | 15-18 | 14-16 | 17-20 | 15-17 |
| 6 | 15-18 | 16-18 | 16-19 | 15-17 | 19-21 | 17-20 | 21-23 | 18-20 |
| 7 | 19-21 | 19-21 | 20-22 | 18-20 | 22-25 | 21-23 | 24-27 | 21-22 |
| 8 | 22-25 | 22-24 | 23-26 | 21-23 | 26-28 | 24-27 | 28-30 | 23-25 |
| 9 | 26-29 | 24-26 | 27-30 | 24-26 | 29-32 | 28-30 | 31-33 | 26-28 |
| 10 | 29 и более | 27 и более | 31 и более | 27 и более | 33 и более | 31 и более | 34 и более | 29 и более |

Таблица 1.4 – Характеристика уровней тревожности по методике «Шкала явной тревожности CMAS

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

3. «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» (А. В. Микляев,

П. В. Руменцев)

Цель методики. Цель метода экспертных опросов – диагностика школьной тревожности путем анализа ее поведенческих проявлений.

Процедура диагностики. Опрос может проводиться индивидуально, в режиме беседы, или же в групповой форме (например, на родительском собрании). В последнем случае он проводится путем анкетирования. В анкете содержится 16 вопросов.

Необходимые материалы. Бланк опроса.

Инструкция. «Отметьте, пожалуйста, варианты поведения, характерные для вашего ребенка» (для родителей).

«Отметьте, пожалуйста, варианты поведения, характерные для... (имя и фамилия ребенка)» (для учителей).

Текст методики. Текст методики (авторская разработка) включает в себя 16 вопросов.

Интерпретация результатов. Математическая стандартизация анкеты не проводилась. Практика ее применения показывает, что на наличие у ребенка школьной

тревожности указывают 5-6 и более признаков, отмеченных в колонке «да» при ответах на вопросы 1-16. Вопрос 17 в некоторых случаях также может предоставить психологу ценную дополнительную информацию.

Таблица 1.5 – Опросный лист по методике «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» (А. В. Микляев, П. В. Руменцев)

| Признак | Да | Нет |
|---|----|-----|
| 1. Высказывает нежелание ходить в школу | | |
| 2. Боится опоздать в школу | | |
| 3. Не заходит в класс, если опоздал на урок | | |
| 4. Старается получить хорошую оценку, плохая оценка вызывает сильные эмоции, иногда слезы | | |
| 5. Часто появляются головные боли, головокружение, боли в животе | | |
| 6. Относится к заданиям с чрезмерным усердием, тратит на учебу много времени | | |
| 7. Если задание кажется слишком сложным, может бросить его, не доделав | | |
| 8. Часто бывает раздражительным, легко «заводится» при разговоре о школьных делах | | |
| 9. На уроках рассеян | | |
| 10. Боится потерять школьные принадлежности или испортить их | | |
| 11. Рассказывает, что ему снятся страшные сны, связанные со школой | | |
| 12. На уроках отвечает тихо, иногда с вопросительными интонациями | | |
| 13. Высказывает обеспокоенность перед контрольными или проверочными [работами | | |
| 14. На контрольных работах, при ответе у доски теряется, не может Демонстрировать все свои знания | | |
| 15. На уроках кривляется, пытается рассмешить одноклассников или нарушить ход урока другими способами | | |
| 16. Нет друзей среди одноклассников | | |
| 17. Дополнительная информация, которая кажется Вам важной | | |
| Итого | | |

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования уровня школьной тревожности первоклассников до реализации программы

Подробные результаты исследования по методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская) отображены в таблице 6.

Таблица 2.1 – Результаты исследования уровня тревожности первоклассников по методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс)

| № респонден- та | Общая тревожность в школе | Переживание социального стресса | Фrustration потребности в достижение успеха | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх не соответствовать ожиданиям | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Проблемы и страхи в отношениях с | Сумма | Уровень тревожности |
|-----------------------|------------------------------|---------------------------------------|---|------------------------|-----------------------------------|--|--|-------------------------------------|-------|------------------------|
| I | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 1. | 19 | 9 | 12 | 5 | 6 | 5 | 4 | 7 | 67 | Высокий |
| 2. | 12 | 5 | 4 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 32 | Повышенный |
| 3. | 10 | 7 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 5 | 36 | Повышенный |
| 4. | 16 | 4 | 6 | 4 | 2 | 1 | 2 | 5 | 40 | Высокий |
| 5. | 10 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 23 | Умеренный |
| 6. | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 19 | Умеренный |
| 7. | 7 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 | 3 | 25 | Умеренный |
| 8. | 11 | 4 | 7 | 3 | 1 | 1 | 3 | 6 | 36 | Повышенный |
| 9. | 11 | 7 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 31 | Повышенный |
| 10. | 9 | 5 | 5 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 31 | Повышенный |
| 11. | 13 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 6 | 33 | Повышенный |
| 12. | 18 | 9 | 12 | 6 | 4 | 4 | 4 | 8 | 65 | Высокий |
| 13. | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 18 | Умеренный |
| 14. | 9 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 2 | 7 | 38 | Повышенный |
| 15. | 17 | 8 | 9 | 6 | 5 | 1 | 5 | 7 | 58 | Высокий |
| 16. | 8 | 6 | 7 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 38 | Повышенный |
| 17. | 15 | 7 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 38 | Повышенный |
| 18. | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 18 | Умеренный |
| 19. | 8 | 6 | 9 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 35 | Повышенный |
| 20. | 18 | 8 | 6 | 6 | 5 | 3 | 5 | 8 | 59 | Высокий |
| 21. | 19 | 9 | 6 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 57 | Высокий |
| 22. | 7 | 3 | 4 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 25 | Умеренный |
| 23. | 18 | 10 | 9 | 3 | 1 | 2 | 3 | 6 | 52 | Высокий |
| 24. | 16 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 35 | Повышенный |
| 25. | 5 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 22 | Умеренный |

Высокий уровень – 8 человек (32 %).

Повышенный уровень – 10 человек (40 %).

Умеренный – 7 человек (28 %).

Подробные результаты исследования по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А. М. Прихожан) отображены в таблице 7.

Таблица 2.2 – Результаты по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А. М. Прихожан)

| № респондента | Пол | Сумма баллов | Станы | Уровень тревожности |
|---------------|-----|--------------|-------|----------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | ж | 28 | 9 | Явно повышенная тревожность |
| 2. | м | 19 | 7 | Несколько повышенная тревожность |
| 3. | м | 22 | 8 | Несколько повышенная тревожность |
| 4. | ж | 21 | 8 | Несколько повышенная тревожность |
| 5. | ж | 9 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 6. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 7. | ж | 29 | 10 | Очень высокая тревожность |
| 8. | м | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 9. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 10. | ж | 22 | 8 | Несколько повышенная тревожность |
| 11. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 12. | ж | 26 | 9 | Явно повышенная тревожность |
| 13. | м | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 14. | ж | 10 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 15. | ж | 26 | 9 | Явно повышенная тревожность |
| 16. | м | 24 | 9 | Явно повышенная тревожность |
| 17. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 18. | ж | 10 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 19. | м | 8 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 20. | ж | 28 | 9 | Явно повышенная тревожность |
| 21. | м | 24 | 9 | Явно повышенная тревожность. |
| 22. | ж | 22 | 8 | Несколько повышенная тревожность |
| 23. | ж | 28 | 9 | Явно повышенная тревожность |
| 24. | м | 22 | 8 | Несколько повышенная тревожность |
| 25. | м | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |

Явно повышенная тревожность – 7 человек (28 %). Несколько повышенная тревожность – 6 человек (24 %). Нормальный уровень тревожности – 12 чел. (48 %).

Таблица 2.3 – Результаты по методике «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» (А. В. Микляев, П. В. Руменцев)

| № респондента | Сумма баллов | Наличие тревожности |
|---------------|--------------|----------------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 2. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 3. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 4. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 5. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 6. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 7. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 8. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 9. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 10. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 11. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 12. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 13. | 4 | Тревожность не наблюдается |
| 14. | 4 | Тревожность не наблюдается |
| 15. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 16. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 17. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 18. | 4 | Тревожность не наблюдается |
| 19. | 4 | Тревожность не наблюдается |
| 20. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 21. | 6 | Наблюдается тревожность |
| 22. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 23. | 6 | Наблюдается тревожность |
| 24. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 25. | 3 | Тревожность не наблюдается |

Наблюдается тревожность – 12 человек (48 %). Тревожность не наблюдается – 13 человек (52 %).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Содержание программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности первоклассников

Занятие № 1. «Знакомство. Наш класс – команда».

Цель: создание безопасной атмосферы, знакомство детей и психолога, сплочение группы, снижение первоначального напряжения.

Упражнение 1. Приветственный круг.

Цель: представить участников, дать почувствовать себя частью группы.

Содержание: дети по очереди называют имя и показывают жест/мимику настроения, группа дружно повторяет.

Упражнение 2. Правила дружной группы.

Цель: выработать общие правила, снижающие тревогу.

Содержание: коллективное придумывание правил занятий (не высмеиваем, поддерживаем и т.д.), оформление плаката с правилами.

Упражнение 3. Игра «Комplимент мяч».

Цель: установить позитивные отношения.

Содержание: дети бросают друг другу мяч, говоря простые комплименты («у тебя красивая футболка»), учатся говорить приятное и принимать доброжелательно.

Упражнение 4. Рисунок «Я в школе»

Цель: выявить первые эмоции и ожидания.

Содержание: каждый рисует себя в школе (как он себя чувствует), затем обсуждение рисунков (по желанию), психолог мягко комментирует, отмечая позитивное.

Упражнение 5. Рефлексия «Настроение цветом».

Цель: получить обратную связь, снизить тревогу через выражение эмоции.

Содержание: дети выбирают из набора карточек цвет, который соответствует их настроению в конце занятия, делятся ощущениями.

Занятие № 2. «Давайте подружимся».

Цель: дальнейшее сплочение коллектива, развитие доверия между детьми, первичное обсуждение чувств (волнения, радости) в группе.

Упражнение 1. Разминка «Комплименты по кругу».

Цель: создать позитивный настрой.

Содержание: каждый ребенок говорит соседу справа доброе слово, формируя «цепочку комплиментов» вокруг круга.

2. Упражнение «Волшебный клубочек».

Цель: укрепить связь в группе и начать обсуждать школьные волнения.

Содержание: дети, передавая клубок ниток, делятся, что им нравится или чего боятся в школе (получается паутина, соединяющая всех).

Упражнение 3. Игра «Сходинки».

Цель: развить сотрудничество.

Содержание: дети в парах помогают друг другу пройти «болото» по раскладным картонкам, поддерживая и ободряя друг друга, что укрепляет доверие.

Упражнение 4. Телесная разминка «Плечо друга».

Цель: снизить мышечное напряжение, установить тактильное доверие.

Содержание: стоя в кругу, дети по команде кладут руки на плечи соседа спереди, делают вместе глубокий вдох-выдох, затем поворачиваются и легко массируют плечи друг друга (под присмотром педагога).

Упражнение 5. Рисование «Мой друг».

Цель: поощрить дружеские отношения.

Содержание: каждый рисует одноклассника или друга из группы и дарит ему рисунок с пожеланием (при затруднениях – рисуют символ дружбы, сердце и т.п. и дарят). Это укрепляет позитивные связи.

Занятие № 3. «Настроение и эмоции».

Цель: развитие умения распознавать и выражать свои эмоции, в том числе тревогу; обучение тому, что все чувства допустимы.

Упражнение 1. Беседа «Какие бывают чувства» – цель: познакомить с базовыми эмоциями; содержание: с помощью картинок-смайликов дети называют эмоции (радость, грусть, страх, гнев), психолог дополняет, обсуждают, что нравится/не нравится чувствовать.

Упражнение 2. «Покажи настроение».

Цель: выразить эмоции через тело и мимику.

Содержание: ведущий называет эмоцию, дети изображают ее жестами и лицом (весело прыгают, или хмурятся и прячутся как испуганные). Игра учит узнавать эмоции по внешнему виду и выражать их.

Упражнение 3. Рисование «Настроение сейчас».

Цель: актуализировать текущие чувства.

Содержание: дети быстро рисуют на маленьких карточках смайлик, который отражает их текущее настроение (можно цветом фона добавить). Затем все кладут свои смайлики на «доску настроений». Если много тревожных/грустных – психолог видит, кому уделить внимание.

Упражнение 4. Игра «Эмоциональное зеркало».

Цель: развить эмпатию, понимать чувства других.

Содержание: один ребенок показывает какую-то эмоцию, другой – зеркально отражает и угадывает, что это за чувство. Потом меняются. В том числе отрабатывают выражение испуга и успокоения.

3. Мини-рефлексия «Эмоциональный светофор».

Цель: дать детям оценить свое состояние.

Содержание: каждому выдается три кружка (красный, желтый, зеленый) – символы настроения. В конце занятия дети поднимают кружок: зеленый – настроение улучшилось, желтый – ровное, красный – есть беспокойство. Педагог комментирует и поддерживает.

Занятие № 4. «Что такое тревога?».

Цель: осознание детьми чувства тревоги (волнения, беспокойства), различие страха и тревоги; начало работы с собственными страхами.

Упражнение 1. Сказка «Волнующийся ежик».

Цель: ввести понятие тревоги через образ.

Содержание: психолог рассказывает историю про ежика, который постоянно переживал «а вдруг...». Обсуждение: что чувствовал герой, как это похоже на наше волнение перед школой.

Упражнение 2. Обсуждение «Когда я волнуюсь, то...».

Цель: помочь детям осознать свои телесные и эмоциональные признаки тревоги.

Содержание: дети завершают фразу: «Когда я волнуюсь, у меня... (например, потеют ладошки/сердце стучит/хочется плакать)». Психолог дополняет, что это нормально – тело реагирует на страх.

Упражнение 3. Игра «Поймай бабочку волнения».

Цель: внешне показать тревогу и овладеть ею.

Содержание: воображаем, что в комнате летают «бабочки волнения». Дети показывают, как летают бабочки (машут руками), затем ловят их аккуратно в кулак – поймали тревогу. Дальше по команде превращают «бабочку тревоги» в «бабочку радости» (плавно раскрывают ладони и улыбаются). Это упражнение-метафора: мы можем трансформировать свое состояние.

Упражнение 4. «Мое самое большое беспокойство».

Цель: выявить ведущий страх каждого ребенка.

Содержание: дети лепят из пластилина то, чего боятся больше всего в школе (символично). Затем (по желанию) представляют свою фигурку: «Это моя контрольная работа, она злая». Фигурки сохраняются – с ними будем работать далее.

Упражнение 5. Релаксация «Воздушный шарик» .

Цель: снять напряжение, показать способ дыхания.

Содержание: дети встают, делают глубокий вдох носом – поднимают руки, как будто надувают большой шар над головой, выдох – «выпускают воздух» и руки опускают. 5 повторов, затем «шар» лопается с хлопком (дети хлопают в ладоши). Смех и дыхание вместе снижают беспокойство.

Занятие № 5. «Встречаемся со страхом».

Цель: начало проработки школьных страхов: дать им выход наружу, показать, что о страхах можно говорить и играть с ними.

Упражнение 1. Игра-драматизация «Испуганный зайчик».

Цель: через игру проиграть страх перед учителем / школой.

Содержание: один ребенок – «зайчик, боящийся школы», второй – «добрый учитель» или «друг», который этого зайчика успокаивает. Сюжет разыгрывается с помощью масок или игрушек. Потом желающие меняются ролями. Игра позволяет прожить ситуацию страха в безопасной форме.

3. Упражнение «Нарисуй свой страх»

Цель: выражение страха вовне (начато ранее, можно продолжить или повторить с новым страхом).

Содержание: дети рисуют то, чего боятся (красками, свободно). Затем совместно обсуждаем рисунки и шуточно «изгоняем» нарисованных страхов – например, рвем листок (если ребенок согласен) или зачеркиваем страшного персонажа ярким солнечным цветом.

Упражнение 3. Арт-терапия «Клякса-страх».

Цель: трансформация пугающего образа.

Содержание: на лист капают чернила или краску, сворачивают пополам, раскрывают – получается клякса. Психолог: «Ой, какое пятно – как будто монстр!». Задача – дорисовать кляксу так, чтобы получился смешной или добрый персонаж. Дети дорисовывают рожицы, уши и т.д., превращая «монстра» в забавное существо. Обсуждение: страшное может стать нестранным, если смотреть иначе.

Упражнение 4. Совместная игра «Боремся со страхом».

Цель: показать поддержку группы в преодолении тревоги.

Содержание: на полу раскладываются те пластилиновые фигурки страхов (из прошл. занятия) или рисунки страхов. Дети берутся за руки и хором говорят каждому «страху»: «Мы тебя не боимся!» – наступая дружно ногой. Потом вместе лепят из раздавленного страха что-то новое (например, сердечко – «нам теперь не страшно, а хорошо»).

Упражнение 5. Рефлексия «Настроение после встречи со страхом»

Цель: осознать изменение состояния.

Содержание: дети показывают на пальцах уровень страха до и после занятия (например, «было 5 из 5, стало 2 из 5»), убеждаются, что страх уменьшился, если о нем поговорить и поиграть.

Занятие № 6. «Спокойствие в теле».

Цель: обучение базовым приемам расслабления и снятия телесного напряжения при тревоге.

Упражнение 1. Беседа «Где живет тревога».

Цель: связать эмоции с телесными ощущениями.

Содержание: дети рассказывают, что чувствует их тело, когда они волнуются (трясутся руки, сердце стучит). Психолог объясняет простыми словами про напряжение мышц, адреналин и зачем нужно уметь расслабляться.

Упражнение 2. Дыхательное упражнение «Колодец».

Цель: освоить технику глубокого дыхания.

Содержание: дети представляют внутренний «колодец спокойствия» – на вдох набирают «воду» из колодца, на выдохе «пьют» ее, опуская-поднимая руки с воображаемым ведром (как делали ранее).

Упражнение 3. Прогрессивная релаксация «Робот и тряпичная кукла».

Цель: научиться отличать напряжение и расслабление.

Содержание: по инструкции психолога дети напрягают все мышцы тела, изображая «роботов» (очень твердые и жесткие) – держат напряжение 5 секунд, затем по команде резко расслабляются, становятся «куклами» мягкими, падают на стулья. Повтор 2–3 раза. Обсуждают, где было приятнее – все соглашаются, что быть расслабленным лучше.

Упражнение 4. Визуализация «Спокойное место».

Цель: развить навык успокаивать себя мысленно.

Содержание: дети закрывают глаза, психолог тихо говорит: «Представьте место, где вам хорошо и спокойно. Кто-то вообразит пляж, кто-то свою комнату или объятия

мамы. Побудьте там немного...». После минуты тишины – поделиться, что каждому представлялось. Теперь можно мысленно возвращаться в это «убежище», когда тревожно.

Упражнение 5. Разминка «Стряхни напряжение».

Цель: весело сбросить остаток стресса.

Содержание: дети по команде встряхивают по очереди правой рукой, левой, правой ногой, левой (считая до 5), затем всем телом – «стряхиваем стресс как капельки воды». Смех и движение завершают занятие на бодрой ноте.

Занятие № 7. «Учимся расслабляться».

Цель: закрепление навыков релаксации, введение новых способов снятия тревоги (через игру, музыку, дыхание).

Упражнение 1. Музыкальная релаксация «Звуки природы»

Цель: успокоение через слуховое восприятие.

Содержание: включаются аудиозаписи природы (пение птиц, ручей, море). Дети лежат на ковре, слушают звуки, им предлагаю закрыть глаза и представить себя там. После обсуждение: кто что представил, какое чувство – обычно спокойствие, умиротворение.

Упражнение 2. Игра «Черепашки и зайчики».

Цель: потренировать чередование активности-расслабления.

Содержание: на слова «Зайчики» дети скачут и бегают (активность), на слова «Черепашки» – падают на колени, медленно двигаются, прячут голову (замедление, отдых). Многократно сменяют команду. Учимся быстро переключаться с возбуждения на спокойствие.

Упражнение 3. Арт-упражнение «Волшебные цветы».

Цель: релаксация и концентрация через рисование.

Содержание: каждому раздают раскраску или шаблон цветка с множеством лепестков. Под тихую музыку дети медленно раскрашивают лепестки разными мягкими цветами. Это действует успокаивающе (элемент арт-медитации). По завершении любуемся «садом спокойствия».

Упражнение 4. Дыхательная игра «Надуем шарики».

Цель: закрепить глубокое дыхание.

Содержание: каждому ребенку выдают воздушный шар. Всей группой медленно надувают шары, соревнуясь, кто спокойнее и равномернее это делает (не кто быстрее!). Затем одновременно выпускают воздух с забавным звуком. Учатся контролировать дыхание весело.

Упражнение 5. Рефлексия «Мое тело сейчас».

Цель: осознать состояние расслабленности.

Содержание: дети ложатся, прислушиваются к телу: нет ли где напряжения? Делятся: «мой живот мягкий, руки теплые». Психолог хвалит: вот так хорошо вы научились отдыхать.

Занятие № 8. «Я – уверенный школьник».

Цель: повышение самооценки и уверенности в себе у детей, преодоление неуверенности, связанной с школьной деятельностью.

Упражнение 1. Игра «Похвалилка».

Цель: научиться замечать свои хорошие качества.

Содержание: дети стоят в кругу. Каждый по очереди делает шаг вперед и называет одно хорошее качество или умение о себе («Я хорошо рисую» или «Я добрый»). Группа хором отвечает: «Молодец, это здорово!» – аплодисменты. Многие дети сначала стесняются хвалить себя, психолог может помочь на ушко подсказать. Это упражнение учит не бояться признавать свои достоинства.

Упражнение 2. «Это мое имя».

Цель: повышение уверенности, самопрезентация.

Содержание: каждому выдается лист бумаги, где крупно написано его имя. Задача – украсить свое имя рисунками того, что его характеризует (любимые вещи, таланты). Затем дети по очереди показывают свое украшенное имя и рассказывают о себе что-то хорошее. Остальные аплодируют. Формируется позитивный образ «Я».

Упражнение 3. Сказка «Сомневающийся человечек».

Цель: преодоление неуверенности.

Содержание: психолог рассказывает историю о маленьком человечке, который говорил «Я не умею, у меня не получится», и из-за этого ничего не получалось. Но однажды он попробовал похвалить себя – и все стало выходить лучше. После обсуждают: что мешало человечку? А что ему помогло? Дети предлагают, какие слова можно говорить себе, чтобы быть уверенным (вырабатывают список положительных самоинструкций).

Упражнение 4. Арт-терапия «Портрет супергероя».

Цель: осознать свои сильные стороны.

Содержание: дети рисуют себя в виде супергероя, который всё может (с атрибутами: плащ, корона, медаль). Каждому дается наклейка-звезда за «геройский портрет». Обсуждение: какие супер силы у нашего героя? (Даже если ребенок

нарисовал себя скромно, психолог находит что похвалить – «ты очень старательный, это тоже суперсила»). Игра воображения поднимает самооценку.

Упражнение 5. Ролевая игра «Я смогу!».

Цель: закрепить уверенное поведение.

Содержание: ситуация: учитель спрашивает трудный вопрос, или надо выступить перед классом. Один ребенок играет «уверенного себя» – смело отвечает/выступает, другой – роль одноклассников, которые слушают. Потом меняются. Проигрывание ситуации формирует уверенное ожидание.

Занятие № 9. «Дружим и общаемся».

Цель: развитие коммуникативных навыков, умения находить поддержку у сверстников, снижение социальной тревожности.

Упражнение 1. Обсуждение «Что значит быть другом».

Цель: формирование позитивных представлений о дружбе.

Содержание: дети совместно составляют список качеств хорошего друга (добрый, помогает, играет вместе...). Психолог подчеркивает значимость дружеской поддержки против страха.

Упражнение 2. Игра «Найди похожего».

Цель: наладить контакты, выявить общие интересы.

Содержание: каждому дается задание найти в группе ребенка, у которого есть что-то похожее с ним (любимый цвет, питомец, игра). Дети двигаются, общаются, потом делятся открытиями («Мы с Машей обе любим кошек!»). Это сближает детей.

Упражнение 3. Коммуникативное упражнение «Телефон доверия».

Цель: научить обращению за поддержкой.

Содержание: две коробочки и трубка-картонка имитируют телефон. Один ребенок «звонит» другому и говорит, что ему страшно/грустно, другой отвечает поддержкой («не бойся, я с тобой», «давай завтра вместе пойдем»). Потом наоборот. Учимся прямо просить и давать поддержку словами.

Упражнение 4. Игра «Комplимент в кругу».

Цель: укрепить позитивные отношения.

Содержание: дети сидят в кругу, кидают мяч друг другу, называя имя и комплимент адресату. Цель – чтобы каждый получил добрые слова. Психолог следит, чтобы комплименты не повторялись, помогая придумать уникальное для каждого.

Упражнение 5. Совместный коллаж «Наша дружба».

Цель: визуально укрепить сплоченность.

Содержание: группе дается ватман, дети вырезают из журналов картинки или рисуют самих себя и друзей, наклеивают, соединяют линиями-дорожками, рисуют солнце, обводят ладошки по кругу. Получается общий коллаж. Его вешают в классе, как символ дружбы.

Занятие № 10. «Когда я злюсь...».

Цель: распознавание и конструктивное выражение гнева и раздражения, часто сопутствующих тревожности; обучение способам самоконтроля.

Упражнение 1. Беседа «Полезная и вредная злость».

Цель: научить отличать агрессивное поведение от здорового выражения недовольства.

Содержание: обсуждают, можно ли злиться (да, все злятся, но важно как). Примеры: «Если мне не дают игрушку, я могу ударить (плохо), или сказать что рассержен (хорошо)». Дети предлагают, как выразить злость не обидев никого (слово, уйти, сжать подушку).

Упражнение 2. «Глиняная скульптура».

Цель: выпуск гнева через творчество.

Содержание: детям дают кусочки глины или пластилина потверже, предлагают вспомнить ситуацию, которая их злит (в школе или дома), и слепить из глины «злость» – что придет в голову (ком, фигура). Можно мять, стучать по глине – вымешивать силу. Потом все показывают свои комочки гнева, а затем превращают их в что-то добре (например, в сердечко или смешную фигурку). Обсуждение: злость можно преобразовать, выпустив ее наружу правильно.

Упражнение 3. Метод «Считаем до десяти».

Цель: обучить простому способу самоконтроля.

Содержание: разыгрывается сценка: ребенок сильно рассердился (например, проиграл в игре) – что делать? Психолог предлагает считалочку: все вместе хором медленно считают от 1 до 10, делая вдохи-выдохи. Злость постепенно уменьшается. Дети запоминают этот прием.

Упражнение 4. Игра «Разорви обиду».

Цель: дать безопасный выход агрессии.

Содержание: каждому выдается газета или ненужный лист. Психолог: «Представьте, что эта бумага – ваше сильное-сильное раздражение или обида. Давайте порвем ее на мелкие кусочки!». Дети азартно рвут бумагу. Потом по команде бросают обрывки в воздух как конфетти – смеются. Приводит к облегчению и веселью.

Упражнение 5. Релаксация «Тишина».

Цель: успокоиться после разрядки.

Содержание: дети ложатся, 30 секунд лежат в полной тишине, слушая свое дыхание. Затем тихо встают. Психолог отмечает: теперь они умеют и выпускать злость, и возвращаться к спокойствию.

Занятие № 11. «Перед контрольной».

Цель: отработка навыков преодоления тревоги в конкретной учебной ситуации (страх перед проверкой знаний, контрольной работой).

Упражнение 1. Сюжетно-ролевая игра «Контрольная как игра».

Цель: снизить страх перед контрольной, сделать ситуацию знакомой.

Содержание: создается ситуация «пишем контрольную»: дети получают листы, на доске написаны простые задания (например, нарисовать фигуры, решить 1+2). Но подана эта «контрольная» в игровой форме: можно выполнять в паре, с веселым таймером. Завершив, дети сами ставят себе «оценки-солнышки» за старание. Цель – пережить контрольную без строгого формата.

Упражнение 2. Обсуждение «Что делать, если я не знаю ответ?».

Цель: подготовить стратегию на случай затруднения.

Содержание: психолог спрашивает, что чувствуют дети, когда не знают задания (пугаются, думают, что получат). Затем вместе придумывают: можно поднять руку и спросить учителя, можно пропустить и вернуться, можно спокойно вдохнуть и подумать. Так дети вооружаются планом действий, вместо паники.

Упражнение 3. Дыхание «Солнышко».

Цель: научиться быстрому успокоению прямо на уроке.

Содержание: техника: сидя за партой, незаметно для других сделать глубокий вдох, представив, что набираешь тепло солнца, на выдохе сказать про себя «я спокоен». Дети тренируются несколько раз с закрытыми глазами. Объясняется, что это можно делать тихонько на любом уроке, если страшно.

Упражнение 4. «Фокус на успех».

Цель: переключить внимание с возможной неудачи на позитив.

Содержание: каждому раздается наклейка-звездочка. Ведущий: «Вспомните, как вы уже справились с трудным заданием или выучили что-то – вы молодцы! Теперь приклейте звездочку себе в тетрадь или пенал. Она будет напоминать: ты сможешь!». Этот якорь поможет на реальной контрольной.

Упражнение 5. Мини-игра «Награда после труда».

Цель: сформировать позитивное подкрепление.

Содержание: все вместе договариваются, что после настоящей контрольной они обязательно похвалят себя и сделают что-то приятное (съедят конфетку, поиграют). Дети рисуют на стикере смайлик-наградку для себя и кладут в портфель.

Занятие № 12. «Если я ошибся».

Цель: формирование толерантности к ошибкам, снижение перфекционизма и страха оценки.

Упражнение 1. Чтение и обсуждение рассказа «Ошибка – не беда»

Цель: изменить отношение к ошибкам.

Содержание: история про мальчика, который боялся ошибаться, но понял, что на ошибках учатся (например, история из серии про зайчика, который неправильно решил задачу, но учитель его похвалил за старание). Дети обсуждают: что герою помогло? Делают вывод: ошибаться – нормально, все учатся на ошибках.

Упражнение 2. Игра «Специальная ошибка».

Цель: намеренно пережить ситуацию ошибки и увидеть, что ничего страшного.

Содержание: детям дается простое задание с подвохом, где почти наверняка ошибутся (например, очень трудная загадка). Когда никто не отвечает правильно, психолог радуется: «Ура, мы ошиблись! Это классно – теперь узнаем ответ». Все повторяют хором шутливо: «Ошибка – это нормально!». Смех раскрепощает.

Упражнение 3. «Преврати ошибку в открытие».

Цель: обучать навыкам саморефлексии.

Содержание: каждому ребенку предлагают вспомнить свою недавнюю ошибку (не выучил стих, забыл тетрадь). Затем на листочках они рисуют эту ситуацию и рядом – чему она их научила (например, нарисовал напоминалку «класть тетрадь в портфель с вечера»). Делятся: так ошибка превращается в открытие или вывод.

Упражнение 4. Групповая работа «Копилка добрых дел».

Цель: переключить акцент с ошибок на успехи.

Содержание: банка, куда дети вместе складывают записки с описанием хороших поступков или успехов, случившихся за последнее время («помог однокласснику решить задачу», «получил 5 за рисунок»). Обсуждение: ошибок много, но хороших дел не меньше – надо их замечать.

Упражнение 5. Ритуал «Смыываем ошибки».

Цель: снять эмоциональный негатив от прошлых неудач.

Содержание: на маленьких бумажках дети (с помощью взрослого) пишут или рисуют символ своих ошибок, которые их тревожат. Затем бросают эти бумажки в таз с

водой, наблюдая, как они намокают и тонут. «Вода смывает наши ошибки – теперь можно двигаться дальше!».

Занятие № 13. «Я не боюсь отвечать».

Цель: преодоление страха отвечать перед классом, развитие уверенности в публичном выступлении.

Упражнение 1. Игра «Пресс-конференция».

Цель: тренировка отвечать на вопросы публично.

Содержание: выбирается «герой» (доброволец), ему вручают игрушечный микрофон. Остальные по очереди задают ему простые вопросы (о любимом цвете, питомце). Герой отвечает в микрофон. Затем меняются. Дети привыкают говорить при всех.

2. Упражнение «Большой громкий друг».

Цель: научиться говорить громко и уверенно.

Содержание: придумывается персонаж – большой плюшевый Мишка, который сидит далеко. Задача: каждый громко окликнет Мишку, представится ему: «Привет, я Петя!». Мишка «не слышит», если слишком тихо. Повторяют, пока не получится громко и четко. Все смеются, поддерживают друг друга. Потом Мишка хвалит: «Очень приятно познакомиться, ты говоришь громко!».

Упражнение 3. Психогимнастика «Я – оратор».

Цель: снять мышечную зажатость при выступлении.

Содержание: дети встают, делают упражнения как артисты перед выходом: потягиваются, разминают плечи, делают «левиний зевок» (широко рот раскрыть, язык вытянуть, звук «ааа»). Это снимает зажимы челюсти и горла, помогает говорить смелее.

Упражнение 4. Мини-выступления.

Цель: закрепить опыт успешного ответа.

Содержание: каждый ребенок выходит к доске и говорит на заданную тему 30 секунд (тема легкая: «мой любимый мультфильм» или показывает рисунок и рассказывает). Группа аплодирует после каждого. Психолог отмечает: все справились, все молодцы, даже если кто-то говорил тихо или сбивчиво – главное вышел.

Упражнение 5. Рефлексия «Мне понравилось выступать?».

Цель: осознание, что страх уменьшился.

Содержание: дети оценивают жестом (большой палец вверх, вбок, вниз), как им было отвечать перед всеми. Если вниз – спрашивают, что мешало, обсуждают, как помочь. Большинству обычно понравится аплодисменты, это подкрепляет смелость.

Занятие № 14. «Волшебная школа (фантазия)».

Цель: изменение отношения к школе на позитивное через игру фантазии, закрепление позитивных эмоций, связанных со школой.

Упражнение 1. Творческая игра «Школа моей мечты».

Цель: представить школу в привлекательном свете.

Содержание: дети придумывают и по очереди называют, какая бы у них была волшебная школа (сладости на переменах, уроки с котятами и т.д.). Психолог подводит: конечно, так не бывает, но оказывается, школа может быть интересной, если мечтать.

Упражнение 2. Упражнение «Хорошее в школе».

Цель: закрепить позитивные ассоциации со школой.

Содержание: на доске две колонки «Что мне нравится в школе» и «Что не нравится». Сначала вместе заполняют «нравится» (игры на перемене, новый друг, красивые тетради...). «Не нравится» можно тоже дать высказать, но затем найти решение или переосмыслить. В итоге позитивный список длиннее.

Упражнение 3. Визуализация «Магический урок».

Цель: превратить потенциально скучную/страшную ситуацию в игру.

Содержание: детям предлагается закрыть глаза и представить, что следующий трудный урок (математика или др.) превратился в волшебный: цифры танцуют, примеры – это загадки сокровищ. Короткая фантазия с веселыми элементами. Это учит менять отношение через воображение.

Упражнение 4. Игра «Школьные загадки».

Цель: повысить познавательный интерес.

Содержание: командами разгадывают простые загадки или ребусы про школьные предметы. Радость от решения переключает с тревоги на интерес.

Упражнение 5. Арт-занятие «Коллаж: моя классная школа».

Цель: закрепить в сознании радостный образ школы.

Содержание: дети вместе делают коллаж: вырезают картинки или рисуют, что им нравится в школе (друзья, учитель улыбается, спортивные игры) и составляют на общем листе. В центре крупно: «Наша классная школа». Теперь этот плакат будет напоминать о хорошем.

Занятие № 15. «Подводим итоги (рефлексия)».

Цель: анализ проделанного пути, осознание детьми своих успехов и изменений; подготовка к завершению занятий.

Упражнение 1. «Раньше и теперь».

Цель: рефлексия изменений.

Содержание: каждому даются две карточки: на одной нарисован грустный смайлик, на другой веселый. Дети записывают или рисуют: под грустным – каким он был в начале (чего боялся), под веселым – каким стал теперь (что научился). Затем делятся, педагог хвалит прогресс.

Упражнение 2. Групповая дискуссия «Наши достижения».

Цель: коллективно перечислить успехи.

Содержание: на ватмане рисуют большое солнце. Каждый по очереди добавляет «лучик», называя что-то хорошее, что получилось (например, «Саша стал громче отвечать», «Маша подружилась с Аней»). Все лучики подписываются. Получается «Солнце успехов».

Упражнение 3. Повторная диагностика (игровая).

Цель: оценить снижение тревожности.

Содержание: в игровой форме повторяется часть диагностики: например, тест-игра «Как я чувствую себя в разных ситуациях» – детям зачитывают ситуации (ответ у доски, разговор с директором), они поднимают карточки: спокойно/немного волнуюсь/очень страшно. Психолог мягко фиксирует, что теперь большинство ситуаций уже не такие пугающие, хвалит: вы стали смелее!.

Упражнение 4. Игра «Благодаря нашим занятиям...».

Цель: позитивное завершение рефлексии.

Содержание: мяч по кругу: каждый, получив мяч, заканчивает фразу «Я научился/научилась ... (тому-то)». Например, «я научился успокаиваться дыханием», «я перестала бояться темноты в классе». Перекидывают мяч далее. Учит ценить приобретенное.

Упражнение 5. «План на будущее».

Цель: подготовить детей к дальнейшему самостоятельному использованию навыков.

Содержание: короткая беседа: «Что будете делать, если снова начнете волноваться?» – дети перечисляют: дышать, вспомнить, как мыправлялись, обратиться к друзьям или педагогу. Психолог дополняет и подытоживает: вы теперь знаете, как победить тревогу!

Занятие № 16. «Прощание с тревогой».

Цель: символическое прощание с главными страхами, закрепление позитивного эмоционального состояния без тревоги

Упражнение 1. «Письмо страху».

Цель: объективизация остатков тревоги и подготовка к прощанию.

Содержание: дети устно «пишут письмо» своему страху: по очереди говорят: «Дорогой страх, мне не понравилось, что ты ... (мешал мне отвечать). Сейчас я хочу, чтобы ты...» – (ушел и не мешал). Каждый таким образом высказываетя страху.

Упражнение 2. Ритуал «Прощай, тревога!».

Цель: эмоционально отпустить страх.

Содержание: дети рисуют или пишут страх на бумаге, потом совместно уничтожают: минут и выбрасывают в «магический сундук» или сжигают в металлической миске (под надзором). Говорят хором «Прощай!».

Упражнение 3. Арт-упражнение «Шар радости».

Цель: заполнить освободившееся место позитивом.

Содержание: на большом воздушном шаре дети фломастером рисуют смайлики, символы радости, пишут слово «Уверенность». Затем все вместе надувают этот шар (по очереди дуют) – «надувают радость». Шар пускают по кругу, играют им. Он символизирует легкость без тревоги.

Упражнение 4. Коллективное фото с плакатами.

Цель: зафиксировать момент триумфа над тревогой.

Содержание: дети держат сделанные ранее плакаты «Дерево успехов» или «Наша дружная школа», делают веселое фото (если позволяет политика школы). Это придает значимости событию – как выпускной мини-альбом.

Упражнение 5. Общий хоровод «Без тревоги».

Цель: телесно ощутить сплоченность и радость.

Содержание: финальный хоровод под веселую музыку, дети бегут паровозиком или берутся за руки и кружатся, произнося заранее придуманную кричалку, например: «Мы страха победили – и радость ощутили!». Завершается бурными аплодисментами друг другу.

Занятие № 17. «Награждение храбрецов».

Цель: итоговое закрепление успехов через позитивное подкрепление (награждение), торжественное завершение программы.

Упражнение 1. «Комplимент себе»

Цель: еще раз укрепить самоценность.

Содержание: каждый ребенок говорит: «Я молодец, потому что...» – называет свой главный успех (например, «...потому что перестал бояться отвечать»). Группа поддерживает аплодисментами.

Упражнение 2. Вручение дипломов

Цель: отметить достижения.

Содержание: педагог-психолог вручает каждому ребенку «Диплом победителя тревоги» (или медальон «Храбрый первоклассник»), персонально хвалит. Дети по очереди выходят под аплодисменты за наградой.

Упражнение 3. «Капсула времени»

Цель: мотивировать на будущее, завершающий аккорд.

Содержание: группа пишет общее письмо самим себе во 2 класс: каждый диктует по одной фразе, что бы он пожелал себе в будущем (например, «не бояться новых предметов»). Письмо свернуть и убрать до следующего года (можно отдать учителю хранить).

Упражнение 4. Прощальный круг «Спасибо»

Цель: эмоционально завершить встречи.

Содержание: дети становятся в круг, держатся за руки. По очереди говорят «спасибо» группе или конкретному другу за что-то хорошее (за поддержку, за дружбу).

Психолог тоже благодарит детей за участие и усилия.

Чаепитие

Цель: неформальное закрепление дружеской атмосферы.

Содержание: совместное угощение (чай с печеньями) как в детском саду, свободное общение. Дети расслабленно общаются, шутят. На этой ноте программа завершается.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты исследования уровня школьной тревожности первоклассников после реализации программы

Подробные результаты исследования по методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская) отображены в таблице 4.1.

Таблица 4.1 – Результаты исследования уровня тревожности первоклассников по методике «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс)

| № респонден- та | Общая тревожность в школе | Переживание социального стресса | Фрустрация потребности в достижение успеха | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | Сумма | Уровень тревожности |
|-----------------------|------------------------------|---------------------------------------|--|------------------------|-----------------------------------|--|--|--|-------|------------------------|
| I | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 1. | 15 | 5 | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 42 | Повышенный |
| 2. | 10 | 3 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 | 29 | Умеренный |
| 3. | 10 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 31 | Умеренный |
| 4. | 16 | 5 | 6 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 39 | Повышенный |
| 5. | 8 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 22 | Умеренный |
| 6. | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 16 | Умеренный |
| 7. | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 17 | Умеренный |
| 8. | 9 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 25 | Умеренный |
| 9. | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 15 | Умеренный |
| 10. | 9 | 5 | 5 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 30 | Умеренный |
| 11. | 9 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 25 | Умеренный |
| 12. | 11 | 5 | 7 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 37 | Повышенный |
| 13. | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 15 | Умеренный |
| 14. | 8 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 31 | Умеренный |
| 15. | 9 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 27 | Умеренный |
| 16. | 6 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 21 | Умеренный |
| 17. | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 15 | Умеренный |
| 18. | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 15 | Умеренный |
| 19. | 8 | 6 | 6 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 32 | Умеренный |
| 20. | 10 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 30 | Умеренный |
| 21. | 12 | 5 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 33 | Умеренный |
| 22. | 4 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 19 | Умеренный |
| 23. | 11 | 4 | 5 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 32 | Умеренный |
| 24. | 14 | 4 | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 40 | Повышенный |
| 25. | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 17 | Умеренный |

Высокий уровень – 0 человек (0 %).

Повышенный уровень – 4 человек (16 %).

Умеренный – 21 человек (84 %).

Подробные результаты исследования по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А. М. Прихожан) отображены в таблице 10.

Таблица 4.2 – Результаты по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А. М. Прихожан)

| № респондента | Пол | Сумма баллов | Станы | Уровень тревожности |
|---------------|-----|--------------|-------|----------------------------------|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| 1. | ж | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 2. | м | 16 | 6 | Нормальный уровень тревожности |
| 3. | м | 14 | 5 | Нормальный уровень тревожности |
| 4. | ж | 19 | 7 | Несколько повышенная тревожность |
| 5. | ж | 8 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 6. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 7. | ж | 10 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 8. | м | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 9. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 10. | ж | 22 | 8 | Несколько повышенная тревожность |
| 11. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 12. | ж | 13 | 5 | Нормальный уровень тревожности |
| 13. | м | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 14. | ж | 10 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 15. | ж | 10 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 16. | м | 18 | 6 | Нормальный уровень тревожности |
| 17. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 18. | ж | 10 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 19. | м | 8 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 20. | ж | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 21. | м | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |
| 22. | ж | 19 | 7 | Несколько повышенная тревожность |
| 23. | ж | 12 | 5 | Нормальный уровень тревожности |
| 24. | м | 9 | 3 | Нормальный уровень тревожности |
| 25. | м | 10 | 4 | Нормальный уровень тревожности |

Явно повышенная тревожность – 0 человек (0 %);

Несколько повышенная тревожность – 3 человека (12 %);

Нормальный уровень тревожности – 22 чел. (88 %).

Подробные результаты исследования по методике «Метод экспертизы опросов педагогов и родителей учащихся» отображены в таблице 4.3.

Таблица 4.3 – Результаты по методике «Метод экспертизы опросов педагогов и родителей учащихся» (А.В. Микляев, П.В. Руменцев)

| № респондента | Сумма баллов | Наличие тревожности |
|---------------|--------------|----------------------------|
| 1. | 2. | 3. |
| 1. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 2. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 3. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 4. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 5. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 6. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 7. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 8. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 9. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 10. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 11. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 12. | 1 | Тревожность не наблюдается |
| 13. | 4 | Тревожность не наблюдается |
| 14. | 4 | Тревожность не наблюдается |
| 15. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 16. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 17. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 18. | 4 | Тревожность не наблюдается |
| 19. | 4 | Тревожность не наблюдается |
| 20. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 21. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 22. | 5 | Наблюдается тревожность |
| 23. | 3 | Тревожность не наблюдается |
| 24. | 2 | Тревожность не наблюдается |
| 25. | 3 | Тревожность не наблюдается |

Наблюдается тревожность – 4 человек (16 %).

Тревожность не наблюдается – 21 человек (84 %).

Подробные результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по данным методики «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р. Р. Римский, С. А. Римская) отображены в таблице 4.4.

Таблица 4.4 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по данным методики «Опросник школьной тревожности» (авт. Б. Филлипс, адапт. Р.Р. Римский, С.А. Римская)

| До измерения, $t_{\text{до}}$ | После измерения, $t_{\text{после}}$ | Разность ($t_{\text{до}} - t_{\text{после}}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67 | 42 | -25 | 25 | 22 |
| 32 | 29 | -3 | 3 | 6 |
| 36 | 31 | -5 | 5 | 10 |
| 40 | 39 | -1 | 1 | 2 |
| 23 | 22 | -1 | 1 | 2 |
| 19 | 16 | -3 | 3 | 6 |
| 25 | 17 | -8 | 8 | 14.5 |
| 36 | 25 | -11 | 11 | 16 |
| 31 | 15 | -16 | 16 | 17 |
| 31 | 30 | -1 | 1 | 2 |
| 33 | 25 | -8 | 8 | 14.5 |
| 65 | 37 | -28 | 28 | 23 |
| 18 | 15 | -3 | 3 | 6 |
| 38 | 31 | -7 | 7 | 13 |
| 58 | 27 | -31 | 31 | 25 |
| 38 | 21 | -17 | 17 | 18 |
| 38 | 15 | -23 | 23 | 20 |
| 18 | 15 | -3 | 3 | 6 |
| 35 | 32 | -3 | 3 | 6 |
| 59 | 30 | -29 | 29 | 24 |
| 57 | 33 | -24 | 24 | 21 |
| 25 | 19 | -6 | 6 | 12 |
| 52 | 32 | -20 | 20 | 19 |
| 35 | 40 | 5 | 5 | 10 |
| 22 | 17 | -5 | 5 | 10 |
| Сумма | | | | 325 |

Сумма по столбцу рангов равна $\sum = 325$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы по формуле (4.1).

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+25)25}{2} = 325 \quad (4.1)$$

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 Т по формуле (4.2).

$$T = \sum_{i=1}^n R_t \quad (4.2)$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=25:

$$T_{\text{кр}}=76 \ (\text{p} \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}}=100 \ (\text{p} \leq 0.05)$$

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 Т попадает в зону значимости: $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$.

H_1 : Психолого-педагогическая коррекционная работа оказывает статистически значимое влияние на снижение уровня школьной тревожности у первоклассников.

Подробные результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по данным методики ««Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А.М. Прихожан) в таблице 13.

Таблица 4.5 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по данным методики ««Шкала явной тревожности CMAS» (авт. A. Castaneda, B. McCandless, D. Palermo; адапт. А.М. Прихожан)

| До измерения, $t_{\text{до}}$ | После измерения, $t_{\text{посл}}$ | Разность ($t_{\text{до}} - t_{\text{посл}}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|-------------------------------|------------------------------------|--|------------------------------|-------------------------|
| 28 | 10 | -18 | 18 | 23.5 |
| 19 | 16 | -3 | 3 | 14.5 |
| 22 | 14 | -8 | 8 | 17 |
| 21 | 19 | -2 | 2 | 13 |
| 9 | 8 | -1 | 1 | 12 |
| 9 | 9 | 0 | 0 | 6 |
| 29 | 10 | -19 | 19 | 25 |
| 10 | 10 | 0 | 0 | 6 |
| 9 | 9 | 0 | 0 | 6 |
| 22 | 22 | 0 | 0 | 6 |
| 9 | 9 | 0 | 0 | 6 |
| 26 | 13 | -13 | 13 | 18.5 |
| 10 | 10 | 0 | 0 | 6 |
| 10 | 10 | 0 | 0 | 6 |
| 26 | 10 | -16 | 16 | 21.5 |
| 24 | 18 | -6 | 6 | 16 |
| 9 | 9 | 0 | 0 | 6 |
| 10 | 10 | 0 | 0 | 6 |
| 8 | 8 | 0 | 0 | 6 |
| 28 | 10 | -18 | 18 | 23.5 |
| 24 | 10 | -14 | 14 | 20 |
| 22 | 19 | -3 | 3 | 14.5 |
| 28 | 12 | -16 | 16 | 21.5 |
| 22 | 9 | -13 | 13 | 18.5 |
| 10 | 10 | 0 | 0 | 6 |
| Сумма | | | | 325 |

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma = 325$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы по формуле (4.3).

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+25)25}{2} = 325$$

(4.3)

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 Т по формуле (4.4).

$$T = \sum_{t=1}^n R_t = 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 66 \quad (4.4)$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=25:

$$T_{kp}=76 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{kp}=100 \quad (p \leq 0.05)$$

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 Т попадает в зону значимости: $T_{\text{эмп}} < T_{kp}(0,01)$.

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