



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль программы бакалавриата
«Психология и педагогика инклюзивного образования»

Выполнила:
Студентка группы ОФ-410/098-4-1
Кудрякова Кристина Владимировна

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована
« ___ » _____ 2016 г.
зав. кафедрой ТиПП
_____ Кондратьева О.А.

Научный руководитель:
Кандидат психологических наук, доцент
кафедры ТиПП
Шаяхметова Валерия Каусаровна

Челябинск
2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Формирование саморегуляции младших школьников.....	6
1.1. Понятие саморегуляции в психолого-педагогической литературе	6
1.2. Особенности саморегуляции у младших школьников.....	12
1.3. Модель формирования саморегуляции младших школьников.....	18
Глава II. Организация исследования саморегуляции у младших школьников	31
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	31
2.2. Характеристика выборки, анализ результатов констатирующего эксперимента	35
Глава III. Опытное-экспериментальное исследование формирования саморегуляции младших школьников	48
3.1. Программа формирования саморегуляции младших школьников.....	48
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента	55
3.3. Рекомендации педагогам и родителям по формированию саморегуляции у младших школьников	73
Заключение	84
Библиографический список	87
Приложения	97

Введение

Одна из наиболее сложных задач современного обучения – формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности. В психологии и педагогике актуальность проблемы саморегуляции личности изучается с позиций различных подходов: системно-структурного, мотивационного, личностного. Мнение о необходимости формирования саморегуляции носит особую остроту в младшем школьном возрасте, подтверждается оно неумением управлять собой школьником, его дезадаптивным поведением, снижением успеваемости в школе и ухудшением психосоматического здоровья. В то же время, по мнению многих исследователей, формирование саморегуляции наиболее эффективно происходит в младшем школьном возрасте и связано оно с представлениями детей о себе, своих возможностях, которые складываются под влиянием взаимодействия со взрослыми и сверстниками. На протяжении всего периода ребенок учится управлять своим поведением, произвольной становится организация его деятельности. Младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для формирования личностной саморегуляции.

В настоящее время достаточно исследована регуляция различных видов деятельности, отдельных психических состояний и процессов, регуляция личности и ее поведения. Так же в настоящее время имеется обширный материал экспериментальных и теоретических исследований в этой области у таких ученых как А.Г. Асмолов [цит. по 79, с. 54], Л.М. Веккер [цит. по 77, с. 83], В.А. Иванников [цит. по 28, с. 204], О.А. Конопкин [31, с. 157], Е.Г. Ксенофонтова [38, с. 109], Н.А. Ратинова [73, с. 96-99].

Принципиальные подходы к определению природы, сущности и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности нашли отражение в трудах Л.С. Выготского [16, с. 750], А.Н. Леонтьева [цит. по 35, с. 24], С.Л. Рубинштейна [76, с. 645], и др. Большой вклад в изучение собственно

психологических механизмов саморегуляции внесли такие отечественные психологи как П.Я. Гальперин [цит. по 81, с. 97], А.В. Запорожец [цит. по 13, с. 419], Т.В. Захарова [24, с. 46], В.А. Иванников [26, с. 144], О.А. Конопкин [32, с. 71], Н.С. Лейтес [43, с. 325], Б.Ф. Ломов [45, с. 170], А.А. Смирнов [цит. по 71, с. 49], Е.О. Смирнова [цит. по 50, с. 62], Д.Б. Эльконин [цит. по 85, с. 113] и др.

В работах, посвященных изучению детей саморегуляция рассматривалась либо в контексте изучения других психических функций и процессов (Т.В. Егорова [цит. по 40, с. 26], В.И. Лубовский [цит. по 66, с. 393], Н.Г. Лутонян [цит. по 42, с. 171], О.С. Орлова [54, с. 238] и др.), либо в отдельном ее проявлении как функции самоконтроля (Е.Б. Аксенова [цит. по 59, с. 227], С.Д. Максименко [47, с. 412] и др.). Вместе с тем, проблема развития и формирования саморегуляции у младших школьников до сих пор остается малоизученной.

Актуальность проблемы обусловила определение **темы работы:** «Формирование саморегуляции младших школьников».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы формирования саморегуляции младших школьников.

Объект исследования: саморегуляция младших школьников.

Предмет исследования: формирование саморегуляции младших школьников.

Гипотеза исследования: саморегуляция младших школьников станет более успешной при реализации комплексной программы ее формирования.

Задачи исследования:

1. Проанализировать понятие саморегуляции в психолого - педагогической литературе.
2. Выявить особенности саморегуляции младших школьников.
3. Построить модель формирования саморегуляции младших школьников.

4. Подобрать адекватный задачам исследования диагностический инструментарий.

5. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента и охарактеризовать выборку.

6. Составить и апробировать программу формирования саморегуляции младших школьников.

7. Проанализировать результаты программы формирования саморегуляции младших школьников.

8. Подготовить рекомендации педагогам и родителям направленные на улучшение саморегуляции у младших школьников.

9. Подготовить внедрение результатов исследования в практику.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические (анализ научной литературы);

2. Эмпирические (моделирование, построение «дерева целей», наблюдение, тестирование, эксперимент), а также методики: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса.

3. Методы математической обработки данных: первичная математическая обработка, T - критерий Вилкоксона.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в качестве основы для написания научной статьи, а так же для работы психолога учреждения в котором располагалась база исследования.

База исследования: МБОУ СОШ №3, дети 2 «Д» класса, в возрасте 8-9 лет, в составе 23 человек, из них 14 мальчиков, 9 девочек.

Глава I. Формирование саморегуляции младших школьников

1.1. Понятие саморегуляции в психолого-педагогической литературе

Понятие «саморегуляция» (лат. *Regulare* – приводить в порядок, налаживать) означает процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а так же поступками [48, с. 386].

Рассмотрим определение понятия саморегуляции в разных областях научных знаний: биологии, психологии и педагогике.

А.А. Деркач в акмеологическом словаре рассматривает саморегуляцию как: 1) понятие, использованное ранее в биологии и общей теории систем, которое получило широкое применение в психологии, обозначает произвольный и непроизвольный психический и личностный механизм самоорганизации. Понятие саморегуляции связано с новой парадигмой психологической науки, заключающейся в преодолении структурной, статической методологии и переходе к методологии функциональной; 2) индивидуальный способ координации психических процессов, состояний, свойств и т.д., компенсации дефицитарных и оптимизации потенциальных качеств, свойств и возможностей. Она согласует темпы, ритмы и направленность психических процессов с событиями, условиями и требованиями деятельности во времени и пространстве последней; 3) поддержание устойчивости психики как целостной системы по отношению к деструктивным внешним воздействиям, а также подчинение содержания и структуры деятельности приятным личностью целям [3, с. 129].

В психологии предлагают следующие определения.

С.Ю. Головин рассматривает саморегуляцию психологическую, как целенаправленное изменение индивидом работы различных психофизических функций, для чего требуется формирование особых средств контроля за деятельностью [18, с. 174].

В словаре аналитического психолога В.В. Зеленского выделяется саморегуляция психическая – (Self- regulation of the Psyche; Selbstregulatorische Funktion der Psyche) – понятие, базирующееся на компенсаторных взаимоотношениях между сознанием и бессознательным [25, с. 131].

А. Ребер в Оксфордском толковом словаре указывает, что саморегуляция – приблизительный синоним саморукводства, но используемый более “нейтрально”. То есть этот термин не предполагает теоретических дискуссий, которые лежат в основе коннотаций его приблизительного синонима [56, с. 826].

В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского саморегуляция характеризуется как целесообразное функционирование живых уровней организации и сложности. Психическая саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта [67, с. 344].

Педагог А.И. Шпилов раскрывает психическую саморегуляцию как систему сознательных актов, действий, направленных на поддержание, достижение необходимого психического состояния, управления своей психикой. Саморегуляция может достигаться самоубеждением, самовнушением, самоприказом, самопринуждением, а также путем систематической аутогенной тренировки и некоторыми другими способами [5, с. 138].

Понятие регуляции впервые ввел П. Жанэ, утверждая, что способность к саморегуляции является наивысшим критерием развития личности. Саморегуляция рассматривалась им как процесс опосредования социальных норм и ценностей, как система внутренних требований, которые превращают человека в активного субъекта [цит. по 69, с. 292].

В. Франкл в концепции логотерапии специально выделяет смысловую регуляцию поведения, подразумевая под ней поиск и принятие того или иного

смысла жизни, которым должно быть пронизано любое жизненное событие [84, с. 44].

В современной зарубежной психологии, несмотря на множество и разнообразие определений саморегуляции (например, способность следовать требованиям взрослых, послушание и демонстрация адекватного социального поведения при отсутствии внешнего контроля, управление своей моторной и вербальной активностью и т.д.), большинство авторов под саморегуляцией понимают следование образцам социального, одобряемого поведения. При этом развитие саморегуляции рассматривается как подчинение ребенка требованиям взрослых, навязанных извне, противостоящим собственным желаниям ребенка [3, с. 131].

Саморегуляция имеет сложную иерархическую структуру, включающую сознательно-волевой уровень регуляции и в разной степени, автоматизированные ситуативные уровни.

В зависимости от вида осуществляемой активности, ведущими параметрами саморегуляции могут быть:

- психодинамические (эмоциональная устойчивость, противодействие стрессовым воздействиям);
- содержательно-смысловые (противодействие ситуативным средовым влияниям или импульсивным влечениям, способность отстаивать свои убеждения и т.д.);
- волевые и др [3, с. 131].

Структура саморегуляции характеризуется также наличием регуляционного контура, включающего в себя установки целевого типа, ключевые критерии, параметры, показатели эффективности реализации программы саморегуляции с психическими механизмами обратной связи и информации, носителями которой могут быть различные формы, как чувственные, так и понятийные [цит по. 6, с. 427].

Возможности саморегуляции ограничиваются, с одной стороны сверх значимыми для данной личности воздействиями социальной и предметной действительности, приводящими к отказу от ранее принятой цели и программы, а с другой – возможностями деятельностной мобилизации при реализации принятой цели и программы. В связи с этим общий потенциал саморегуляции складывается из содержательно – смысловой устойчивости личности и ее деятельностных возможностей [3, с. 132].

Смысл является интегративной категорией и рассматривается, как единица анализа личности отмечает Д.А. Леонтьев [цит. по 69, с. 181].

Произвольная саморегуляция осуществляет направленность психических и личностных свойств и способностей на решение встающих перед субъектом задач и преобразует качества психических образований, процессов в составе профессиональных способностей, а также использует все психические возможности в качестве средств обеспечения оптимального осуществления профессиональной деятельности [3, с. 130].

Таким образом, можно сделать следующий вывод, саморегуляция это:

- 1) особый уровень программирования деятельности на основе процессов предвидения;
- 2) управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями;
- 3) целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и нервно – психических состояний в целом;
- 4) целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий;
- 5) «внутренняя» регуляция поведенческой активности человека;
- 6) взаимодействие внешнего и внутреннего в поведении и деятельности индивида, и т.д.

А. Адлер процессы регуляции связывал с механизмами развития комплекса неполноценности, который рассматривался как патологический результат гипертрофированного чувства неполноценности. «Сверхкомпенсация» и «уход в болезнь» понимались как неудавшиеся способы саморегуляции, в основе которых лежит переживание «быть лучше других»,

«быть не таким как другие», противоречащее сложившимся нравственным нормам и ценностям [2, с. 304].

По мнению Г. Олпорта, в процессах саморегуляции ведущую роль играет система ценностей, своеобразная жизненная философия, которая обобщает, систематизирует опыт и сообщает смысл поступкам человека [цит. по 64, с. 126].

Начало рассмотрения проблем саморегуляции было положено Л.С. Выготским в 20-х годах, который связывал специфически человеческий способ регуляции с созданием и употреблением знаковых психологических орудий и видел его в явлении овладения собственным поведением. Знаки понимались им как искусственные стимулы – средства, сознательно вводимые в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции [цит. по 53, с. 89].

Концепция А.Н. Леонтьева положила начало исследованию «связной системы личностных смыслов», межмотивационных отношений, которые характеризуют собою строение личности. Самым сильным регулятором жизненных процессов А.Н. Леонтьев считал «личностный смысл». Саморегуляция в контексте рассмотрения «личностных смыслов» понимается как особая деятельность, «внутренняя работа» или «внутреннее движение душевных сил», направленное на связывание систем личностных смыслов [цит. по 62, с. 53].

Смысловая сторона процесса саморегуляции нашла отражение в таких понятиях динамической теории К.Ц. Левина как «временная перспектива», «надситуативное и волевое поведение» [цит. по 17, с. 85].

С.Л. Рубинштейн связывал высший уровень саморегуляции с появлением мировоззренческих чувств, которые понимались им как осознанные ценностные отношения человека к миру, другим людям, себе самому [83, с. 114].

Дальнейшую конкретизацию идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева получили в концепции смысловых образований личности такие

ученые как А.Г. Асмолов [7, с. 601], Б.С. Братусь [цит. по 19, с. 318], и др. По мнению Е.С. Мазур «Смысловые образования определяются как целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то, или иное отношение к миру, они порождаются и изменяются в деятельности, и выполняют в ней регулирующую роль» [цит. по 44, с. 179].

В то время Ф.Е. Василюк считает, что регулирующая роль смысловых образований выявляется при осознании и принятии их в качестве ценностей [14, с. 162].

В широком смысле саморегуляция понимается, как один из компонентов самосознания выделяют Е.В. Соколова и И.И. Чеснокова [цит. по 4, с. 151]; как системно – организованный процесс, обеспечивающий адекватность состояний и действий человека, цели, предмету, условиям деятельности отмечают А.О. Конопкин [32, с. 219], Б.Ф. Ломов [45, с. 67], В.И. Моросанова [49, с. 41], К.А. Осницкий [58, с. 144], Н.Ф. Круглова [36, с. 70]; как способность человека осознанно регулировать различные психические процессы и состояния считает Е.О. Смирнова [80, с. 23]; как способность управлять своими действиями отмечает О.Ю. Осадько [57, с. 94]; как показатель возможностей индивида устойчиво осуществлять принятую программу деятельности, способность удерживать цели и способы деятельности (В.Д. Небылицын, В.С. Юркевич) [цит. по 59, с. 68]. Психолог Н.А. Батурин связывает процесс саморегуляции с оценочной деятельностью, считая, что ее суть состоит в оценивании условий, возможностей, избранных программ, текущих и конечных результатов и т.д [цит. по 33, с. 17].

В настоящее время понятие саморегуляции активно разрабатывается в работах многих авторов, которые предпринимают попытки вычленения видов и уровней саморегуляции. Саморегуляция рассматривается как системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость и пластичность на любом ее уровне [цит. по 55, с. 92].

Таким образом, краткий обзор современных представлений о видах и уровнях саморегуляции показывает, что понятие саморегуляции следует

рассматривать как интегративный процесс. Процессы саморегуляции могут проявляться в целостной жизнедеятельности человека на разных уровнях ее функционирования, включая как внутренние - эмоциональные, смысловые, когнитивные, рефлексивные, мотивационные и поведенческие процессы, так и внешние - социальные. Саморегуляцию следует рассматривать как целостную динамическую систему функционирования разных уровней и аспектов. Изменения на одном из уровней будут влиять на ее другие уровни и на систему в целом.

Например, изменения смыслового аспекта саморегуляции повлияет на ее эмоциональные, мотивационные и поведенческие аспекты. Можно предположить, что смысловая саморегуляция играет ведущую роль в общей системе саморегуляции, а так же порождает новые смысловые системы и ориентирована на гармонизацию мотивационной сферы. В то же время смысловая саморегуляция предполагает сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, психологическую направленность, некоторую недоверчивость, а так же принятие, как позитивных, так и негативных проявлений своей сущности как естественных.

1.2. Особенности саморегуляции в младшем школьном возрасте

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования [цит. по 10, с. 327].

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок – он уже школьник. Это новое положение, ребенок, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует и это чувство окрашено у него положительными переживаниями [цит. по 11, с. 208].

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе [цит. по 11, с. 190].

«Социальная ситуация развития» обуславливает в младшем школьном возрасте то, что на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности [цит. по 10, с. 326].

Исследованиями саморегуляции в младшем школьном возрасте занимался психолог З.В. Мануйленко [цит. по 22, с. 58]. В ходе экспериментального исследования З.В. Мануйленко выяснил, что дети 3 – 4 лет не могут еще контролировать свое поведение. Этот результат полностью согласуется с данными советского нейропсихолога А.Р. Лурии, о том, что любые доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека заканчивают формироваться лишь к 4 – 5 годам. Дети этого возраста уже лучше контролируют себя, но в основном тогда, когда ребенок видит, что

он, например, изменил положение руки. Контроль же в области «мышечного чувства», подсказывающего, что поза изменилась, у них еще практически отсутствует. Такая форма контроля появляется в 5 – 6 лет. Но и в этом возрасте детям еще трудно длительное время следить за собой. Интересно, что дети этого возраста впервые начинают применять некоторые приемы, позволяющие им не отвлекаться, - например, смотрят вниз или прямо на экспериментатора. И, наконец, 6 – 7 летние дети могут довольно длительное время сохранить требуемую позу [цит. по 22, с. 134].

Возраст в 6 – 8 лет переломный этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, также изменяются характеристики эклектической активности мозга, что конечно связано с повышением роли лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности, считает А.Р. Лурия. Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Н.И. Красногорского, показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль карты головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу [цит. по 22, с. 144].

Таким образом, дети 6 – 7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга. Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник учится управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов. По данным Н.В. Репкиной у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал [цит. по 70, с. 135].

Исследования, которые проводились Э.Д. Телегиной и В.В. Гагай [цит. по 29, с. 40] установили, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий. Однако нам представляется, что дело здесь не столько в небольшом количестве заданий, сколько в том, что эти задания не направлены на формирование действий контроля, а изначально требуют их сформированности, причем на достаточно высоком уровне [цит. по 70, с. 124].

Раскрытие закономерностей и функционирования саморегуляции, реализуемой человеком в различных видах и формах деятельности, поступках и поведении в целом, одна из общезначимых задач психологической науки. Она лежит в центре важнейших теоретических проблем психологии.

Проблема изучения формирования саморегуляции управления человеком собственным поведением является в психологии одной из наиболее фундаментальных задач. В современной психологической науке ее разработка ведется во многих теоретико – прикладных направлениях.

С различными аспектами саморегуляции связаны исследования К.А. Абульхановой – Славской [1, с. 66], В.И. Чиркова [цит. по 68, с. 419] и др.

В настоящее время, психологическая наука располагает значительными сведениями о сущности, природе и роли сознательной активности субъекта в интеллектуальной деятельности, о сложности, интегративности ее механизмов, о специфике формирования ее отдельных компонентов у детей дошкольного возраста.

В процессе онтогенетического развития, в ходе овладения новыми разнообразными и усложняющимися видами произвольной активности человек приобретает генерализованные умения саморегуляции, общую способность произвольного построения своей целенаправленной активности. Обобщение и

генерализация многочисленных конкретных и единичных регуляторных навыков и умений, приобретаемых в процессе реальной собственной деятельности и поведения, приводят к формированию индивидуализированной “метасистемы” саморегуляции, характеризующей общий уровень развития человека как субъекта своей деятельности и поведения, характерный для него стиль регуляции своей целенаправленной активности [цит. по 39, с. 172]. Уже в 20-х годах в школе Л.С. Выготского начинались исследования произвольной регуляции различных психических процессов в связи с идеей культурно – исторического развития психики человека и опосредованного характера высших психических функций, обусловленного употреблением внешних и внутренних знаков (средств) [цит. по 26, с. 47].

По поводу онтогенетического развития волевой регуляции С.Л. Рубинштейн писал о том, что уже первое, направленное на определенный объект, осмысленное действие ребенка, разрешающего какую-нибудь «задачу», является примитивным волевым актом. Но от этого примитивного акта до высших форм волевого избирательного действия ещё очень далеко. Равно несостоятельно как-то представление, будто у ребенка в раннем детстве, в 2 – 4 года, воля уже созрела, так и то, встречающееся в литературе, утверждение, будто воля, как и разум, является новообразованием подростков. В действительности волевые действия появляются у ребенка очень рано; совершенно неправильно изображать хотя бы трехлетнего ребенка как чисто инстинктивное существо, у которого нет зачатков волевой регуляции. В действительности развитие волевой регуляции, начинаясь в раннем возрасте, проходит длинный путь. На каждой ступени этого развития волевая регуляция имеет свои качественные особенности [цит. по 27, с. 313].

И.А. Коробейников [34, с. 74] делает акцент на том, что закономерности формирования саморегуляции у детей напрямую зависят от специфики отношений между ребенком и средой в конкретный возрастной период. Он отмечает, что в младенчестве подчеркивается огромная роль полноценного общения (взаимодействия) ребенка со взрослым.

Развитие саморегуляции оказалось также связанным с изменением соотношения внешней и внутренней стимуляции. Если в младшем школьном возрасте регуляция поведения осуществляется только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослых, то с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренные изменения мотивации). При необходимости затормозить какое – либо действие дети сами создают условия, исключая привлекательные действия [цит. по 78, с. 542].

В младшем школьном возрасте у школьников первого – третьего классов заметно растет умение проявлять волевые усилия. Это было замечено в исследованиях Е.И. Игнатъева, В.И. Селиванова [цит. по 52, с. 138] и других. В этом возрасте начинают формироваться произвольные умственные действия, намеренное запоминание и припоминание учебного материала, произвольное внимание, направленное и устойчивое наблюдение, упорство в решении мыслительных задач [цит. по 27, с. 164].

Если в первом и втором классах школьники совершают волевые действия главным образом по указанию взрослых, в том числе и учителя, то уже в третьем классе они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами. При необходимости воздержаться от какого – либо действия дети сами создают условия, исключая привлекательные действия, например, отворачиваются, чтобы не посмотреть на интересные картинки, запрещенные для рассматривания, или берутся за другое дело. Самостимуляция в этом возрасте используется достаточно широко, но в подавляющем большинстве случаев она диффузная, не подкреплена нравственными принципами. Школьник может проявить настойчивость в учебной деятельности, при занятии физкультурой, только при наличии интереса к этому. С.И. Хохлов, например, показал, что школьники со слабым уровнем развития воли проявляют высокую и достаточно устойчивую активность в изучении предметов только при наличии интереса к ним, а при

изучении нелюбимых предметов высокая и устойчивая активность проявлялась только школьниками с высоким уровнем развития воли [цит. по 15, с. 43].

У младших школьников в определенной мере развита и самостоятельность отмечает А.А. Крылов. Однако их самостоятельность проистекает чаще всего от импульсивности вследствие возникающих у них эмоций и желаний, а не в результате критического осмысления ситуации и своей роли в ней. Нарастающее стремление к самостоятельности и развитие самосознания нередко толкают школьников младших классов на намеренное неподчинение общим правилам. Такое поведение они считают проявлением взрослости и независимости. Нельзя не отметить и проявление уже в третьем классе высокого уровня такого волевого качества, как решительность, которая в определенной мере может быть связана с еще достаточно высокой в этом возрасте импульсивностью [37, с. 94].

У младших школьников возрастает выдержка, умение сдерживать свои чувства. Выдержка проявляется сначала в подчинении требованиям взрослых. Проявляется и закрепляется она именно в младшем школьном возрасте, когда правила поведения в школе начинают регламентировать поведение детей.

Таким образом, ключевыми особенностями саморегуляции в младшем школьном возрасте являются: развитие волевых качеств у детей, формирование произвольности, сознательная регуляция своих действий, а так же, стремление, к самостоятельности, которое нередко подталкивает школьника к невыполнению требований учителей и взрослых.

1.3. Модель формирования саморегуляции младших школьников

На сегодняшний день нетерпеливость стала одним из основных качеств современного человека, люди хотят достичь быстрых результатов при минимальных усилиях, но именно умение управлять своими чувствами и эмоциями является качеством, позволяющим достигать поставленных целей, преодолевая на своем пути трудности и препятствия. Именно поэтому формированию способности к произвольной регуляции своего поведения и

деятельности следует уделять внимание уже в дошкольном возрасте, чтобы ребенок, когда проходил обучение в начальной школе учился целенаправленно работать над собой. В младшем школьном возрасте большую роль играют навыки саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля, ведь в этот возрастной период жизни ребенка у него раскрываются многие индивидуальные особенности в разных сферах отношений. Очень важно не упустить резервы данного возраста, найти такое образование в структуре личности младшего школьника, которое соответствовало бы его возрастным возможностям. На наш взгляд одним из таких образований является саморегуляция, позитивно влияющая на индивидуальный учебно – познавательный процесс младших школьников [12, с. 220].

Формирование саморегуляции – это сложный и длительный процесс, необходимый младшим школьникам для эффективного выполнения ими учебной деятельности. Назначение саморегуляции состоит, в том, чтобы привести в соответствие возможность школьников с требованиями учебной деятельности. Школьники, должны, прежде всего, осознавать, что требует от них учитель. Далее в соответствии с понятой целью школьники составляют программу действий, средств и способов ее осуществления. Для оценки результатов своей деятельности, школьники должны располагать данными о том, насколько она признается успешной, поэтому они следят за оценками которые ставит им учитель. Оценка результатов как компонент саморегуляции позволяет принять решение о том, нужна ли коррекция действий. Благодаря саморегуляции учебной деятельности происходят изменения в самом ученике и в тех средствах, которые он использует [12, с. 221].

Для более успешного конструирования процесса формирования саморегуляции младших школьников, нами был применен метод моделирования.

Моделирование в психологии (англ. Modelling in psychology) – применение метода моделирования в психологических исследованиях.

Моделирование развивается в 2х направлениях:

- 1) знаковая, или техническая, имитация механизмов, процессов и результатов психической деятельности – моделирование психики;
- 2) организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности (например, в лабораторных условиях), что принято называть психологическим моделированием [12, с. 222].

В науках о человеке, будь то педагогика или психология, большинство явлений нельзя подвергнуть прямому измерению. Таким образом, чтобы разобраться в данном вопросе, нужно изучить ряд факторов, таких как умственные способности, компетентность, академическая успеваемость, личностные качества, толерантность, мобильность. Это позволяет определить прогресс, который достигается во время педагогического процесса, а так же дает начало анализу трудностей, сопряженных с ним, возможность выхода из сложившейся ситуации [41, с. 18].

Для проведения педагогических исследований необходимо системно описать данные явления, что априори приводит к использованию определенного математического аппарата. Структурное моделирование в последнее время является одним из наиболее популярных методов, применяемых в педагогике, психологии и прочих смежных науках. Ведь именно оно позволяет обобщить моделирования причинно – следственных связей и латентных структур. Структурное моделирование представляет собой совокупность методов многомерного анализа. Оно открывает общую картину взаимосвязи между наблюдаемыми объектами и наблюдаемыми явлениями, т.е. между объектами и переменной. Но данная методика пока широко используется только на Западе [41, с. 19].

В мировой педагогической практике используются различные формы моделирования. Моделирование – это метод исследования объекта, путем создания аналогичной объекту модели исходя из его характеристик, что позволяет получить новые знания и целостную информацию об объекте [41, с. 21].

Модель представляет собой некую гипотезу, которая выражена в наглядной форме. Сама модель достаточно абстрактна, она содержит в себе элементы научной фантазии и воображения, аналогию и гипотетичность. К примеру, формами моделирования воспитательного процесса могут стать различные сценарии, деловые и познавательные игры и т.д [41, с. 22].

В процессе создания модели выделяют три основных этапа:

1. Изучение, анализ и обобщение опыта, связанного с интересующим исследователя объектом или же явлением, и создание соответствующей гипотезы, которая в дальнейшем станет основой модели.
2. Создание программы исследования созданной модели и в ходе процесса внесение в нее соответствующих корректировок, которые становятся очевидными в ходе процесса.
3. Создание окончательного варианта модели и четкий план процесса исходя из второго этапа, на котором все еще было в форме гипотезы .

Все эти этапы повторяются циклически с целью более глобального изучения и повышения эффективности применения исследований на практике. Решение наиболее важных дидактических задач в педагогике всегда было сопряжено с рядом трудностей, и именно моделирование помогло решить данную проблему. Модели используются во всех областях и практически на всех этапах научного исследования, исходя, из этого можно сказать, что моделирование как таковое становится все более актуальным в современной науке [41, с. 23].

Далее представлена модель формирования саморегуляции младших школьников (Рис. 1).

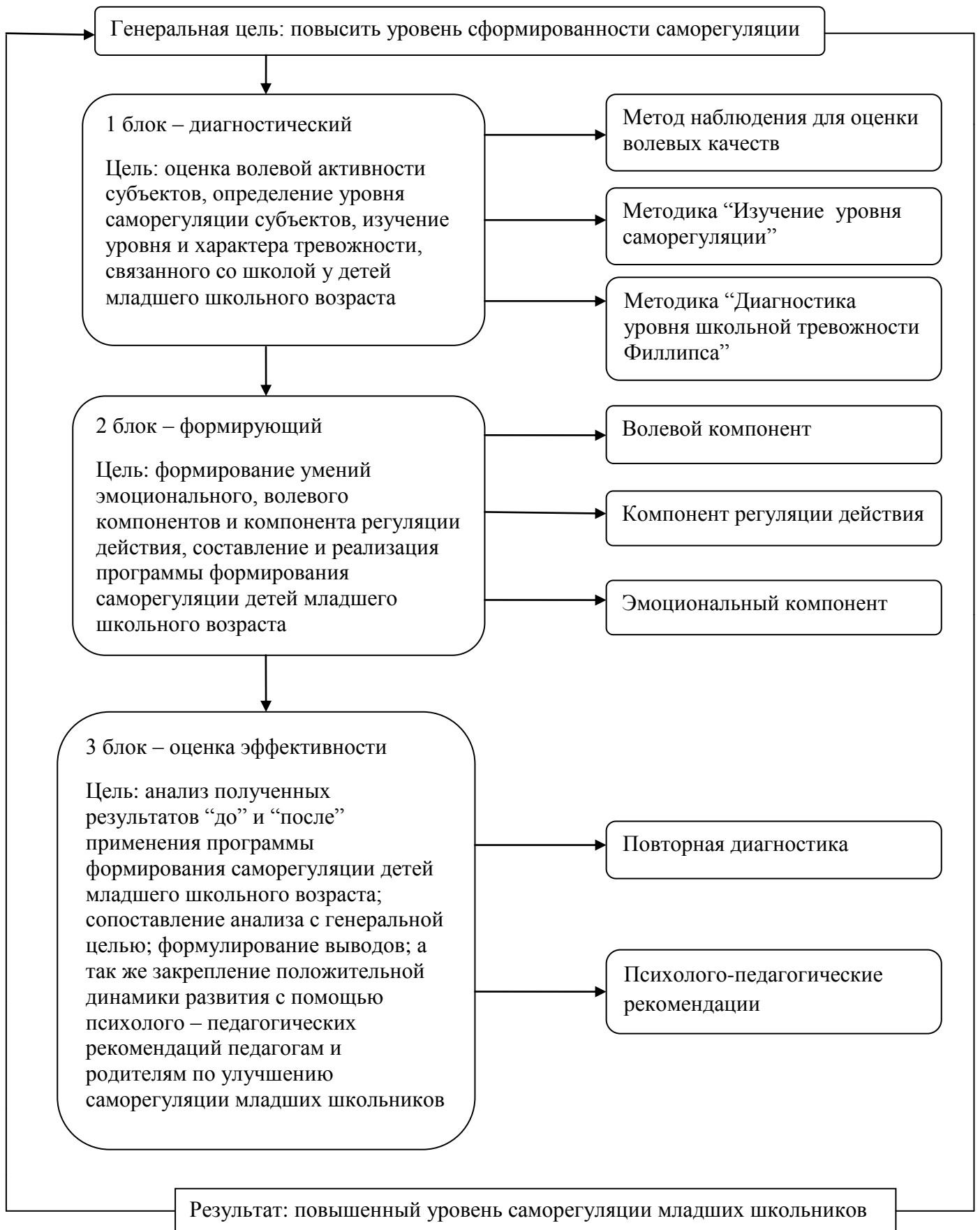


Рисунок 1 – Модель формирования саморегуляции младших школьников

Цель: повысить уровень сформированности саморегуляции младших школьников.

1 блок (диагностический) целью которого является оценка волевой активности субъектов, определение уровня саморегуляции субъектов, изучение уровня и характера тревожности, связанного со школой у детей младшего возраста при помощи таких методики как, «Метод наблюдения для оценки волевых качеств», «Изучение уровня саморегуляции», «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса».

2 блок (формирующий) целью которого является формирование умений эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия, а так же составление и реализация программы формирования саморегуляции младших школьников, которая будет включать в себя такие методы, как упражнения, ролевые игры и задания, которые способствуют формированию умений эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия младших школьников.

3 блок (оценка эффективности) целью которого является анализ полученных результатов «до» и «после» применения программы формирования саморегуляции детей младшего школьного возраста; сопоставление анализа с генеральной целью; формулирование выводов, а так же закрепление положительной динамики развития с помощью психолого – педагогических рекомендаций педагогам и родителям по улучшению саморегуляции младших школьников.

Результат: модель прогнозирует повышение уровня саморегуляции младших школьников, в случае если уровень саморегуляции не повысился, мы возвращаемся на предыдущие этапы психолого-педагогической работы, с целью усовершенствования программы формирования саморегуляции младших школьников.

Первым этапом моделирования является целеполагание, в связи, с чем мы применили технологию «дерева целей» (Рис.2):

«Дерево целей» - это структурированный иерархический перечень целей организации, в котором цели более низкого уровня подчинены и служат для достижения целей более высокого уровня.

Методика построения «дерева целей» была предложена в 1957 году американскими исследователями Р. Акоффом и Ч. Черчменом. Она помогает человеку привести свои планы в порядок, увидеть в графическом виде все свои цели и ежедневные задачи на пути их достижения. Также составление «дерева целей» помогает выявить возможные комбинации в процессе целеполагания, чтобы получить от результата наибольшую отдачу. На сегодняшний день метод «дерева целей» используется в прогнозировании различных направлений науки и техники, а также для составления личных целей при планировании будущей деятельности какой – либо организации или компании [61, с. 189].

Правила построения «дерева целей» достаточно просты: главная, или как ее принято называть, генеральная цель должна являться вершиной дерева. Ветвями становятся локальные цели, которые помогают в достижении целей верхнего уровня. Главное правило – это полнота описанных целей. Каждая цель должна быть представлена в виде подцелей следующего уровня. Таким образом, объединение всех целей должно полностью характеризовать главную, генеральную цель. Чтобы стало более понятно, как этот метод применяется на практике, рассмотрим пример построения «дерева целей». Виды «дерева целей» зависят от того, что насколько сложной и многоуровневой будет процесс реализации задуманных планов. Однако вне зависимости от сложности планирования, общими остаются принципы построения «дерева целей»:

1. Постановка цели. Вначале цель, формулируется в виде нескольких предложений, которые отвечают на вопрос «Что?». Что мы увидим, когда цель будет достигнута: что собой представляет исследование, что будут за этапы и т.п. поспешная конкретизация может спровоцировать искаженные (и даже ложные) представления о целях. Важнее как можно богаче описать образ цели.

2. Определение понятия цели должно помочь установить критерии, по которым в будущем можно будет убедиться есть ли прогресс в движении к намеченным результатам. Чем жестче удастся определить понятие целей, тем проще будет установить к ним критерии и ограничения. Важным этапом целеполагания является определение стратегической цели. Она обеспечивает такое качество как конкретность и измеримость цели.
3. Стратегическая цель является отнесенной в достаточно далекое будущее и отличается от того, что есть в настоящем. Поэтому на вопрос, какие события будут разворачиваться между настоящим и будущим должна дать декомпозиция стратегической цели на подцели [61, с. 194].

Метод «дерево целей» широко использует профессор В.И. Долгова. Это мы можем наблюдать в монографии «Готовность к инновационной деятельности в образовании» [23, с. 19].

Построение «дерева целей», представляет лишь методику разработки стратегии достижения поставленной генеральной цели. Соответственно, результат и качество построенной иерархической совокупности целей зависит в основном от квалификации специалиста, составившего дерево целей. По аналогии с обычными инструментами, сам метод представляет собой инструмент, значительно облегчающий работу, но результат применения метода зависит от исполнителя [86, с. 73].

Зная как строить «дерево целей», можно уверенно смотреть в будущее и планировать к чему приведет то, или иное действие. Чтобы добиваться успеха нужно уметь четко формулировать свои цели. Они должны быть конкретными, измеримыми различными сроками и достижимыми. Реализовать можно только ту цель, которая вам по силам и соответствует вашим способностям [86, с. 74].

Ниже представлено «Дерево целей» формирования саморегуляции младших школьников (Рис 2).

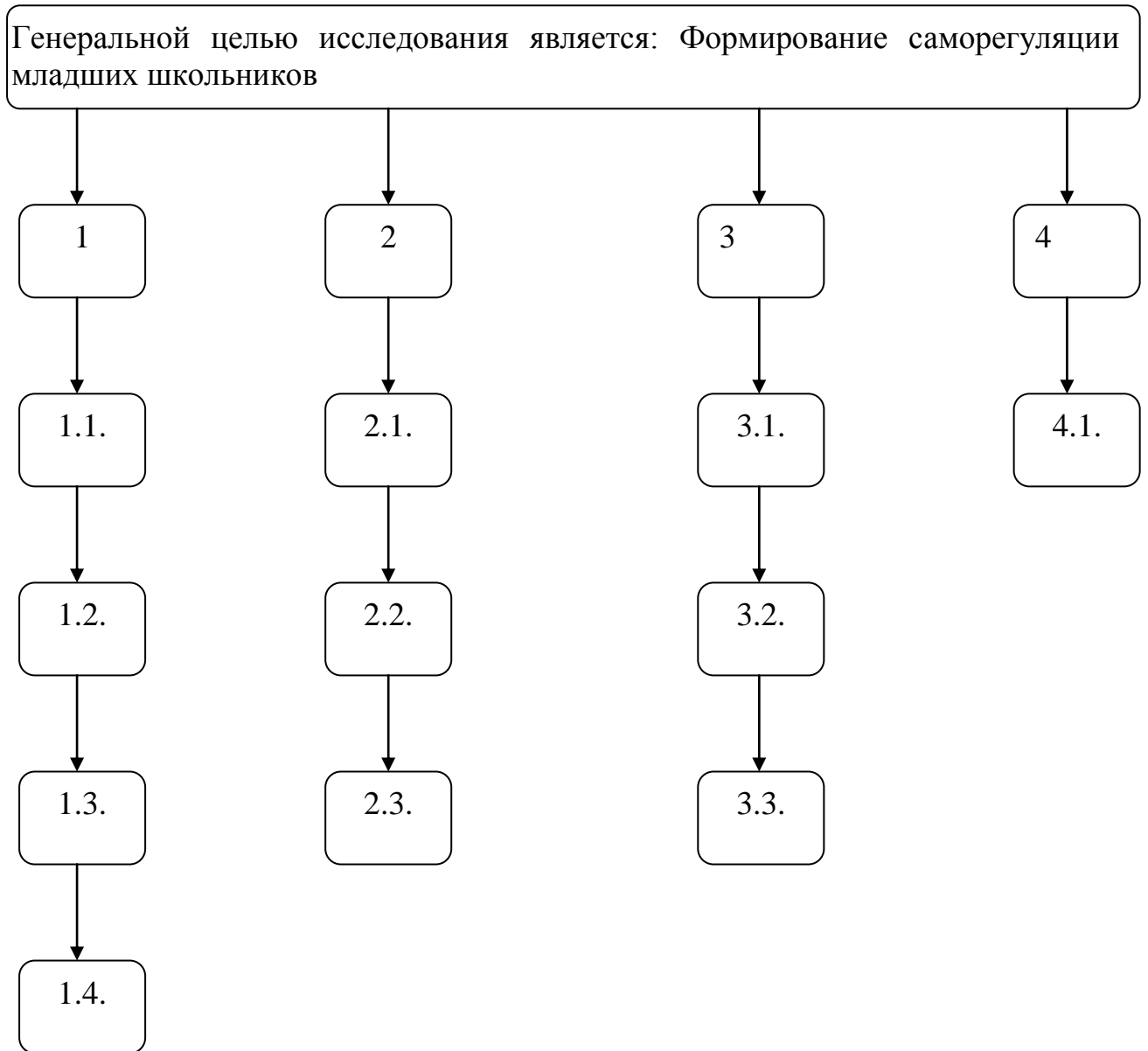


Рисунок 2 – «Дерево целей» формирования саморегуляции младших школьников

В «дереве целей» (Рис. 2) генеральной целью исследования является: формирование саморегуляции у младших школьников.

1. Выявить текущий уровень сформированности саморегуляции у младших школьников.
 - 1.1. Выявить уровень сформированности волевых качеств личности у младших школьников.
 - 1.2. Выявить уровень регуляции действия у младших школьников.
 - 1.3. Определить уровень тревожности у младших школьников.
 - 1.4. Проанализировать и обобщить результаты первичной диагностики.
2. Реализовать программу формирования саморегуляции младших школьников.
 - 2.1. Формировать умения эмоционального компонента саморегуляции.
 - 2.2. Формировать умения волевого компонента саморегуляции.
 - 2.3. Формировать умения компонента регуляции действия.
3. Проанализировать эффективность программы формирования саморегуляции младших школьников.
 - 3.1. Провести повторную диагностику сформированности эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия.
 - 3.2. Проанализировать и обобщить результаты повторной диагностики.
 - 3.3. Закрепить результаты формирования с помощью психолого-педагогических рекомендаций педагогам и родителям по улучшению саморегуляции младших школьников.
4. Подготовить внедрение результатов формирующей работы в практику.
 - 4.1. Разработать технологическую карту поэтапного внедрения результатов исследования в практику.

Таким образом, нами была разработана модель формирования саморегуляции младших школьников, целью, которой является прогнозирование успешной реализации процесса формирования саморегуляции младших школьников. Можно предположить, что «дерево целей» и моделирование исследования являются эффективными методами системного

анализа, по нашему мнению задачи которые мы вносим в «дерево целей» и блоки которые мы описываем в модели нашего исследования, могут быть реализованы в полной мере. Эффективность метода работы «дерева целей» и моделирования заключается, в том, что «дерево целей» и моделирование являются графическими схемами, которые демонстрируют разбивку общих целей на подцели («дерево целей»), а так же реализуют гипотезу нашего исследования (моделирование), что позволяет нам поэтапно и наглядно использовать эти методы в качестве плана исследования, а по итогам его завершения убедиться насколько успешно мы реализовали свою генеральную цель.

Выводы по I главе

Проведение теоретического анализа показало, что саморегуляция это

- 1) особый уровень программирования деятельности на основе процессов предвидения;
- 2) управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями;
- 3) целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и нервно – психических состояний в целом;
- 4) целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий;
- 5) «внутренняя» регуляция поведенческой активности человека;
- 6) взаимодействие внешнего и внутреннего в поведении и деятельности индивида, и т.д.,

а также, саморегуляция имеет сложную иерархическую структуру, включающую сознательно – волевой уровень регуляции и в разной степени, автоматизированные ситуативные уровни.

В зависимости от вида осуществляемой активности, ведущими параметрами саморегуляции могут быть:

- психодинамические
- содержательно - смысловые
- волевые и др.

Анализируя взгляды ученых, мы исследуем волевой и эмоциональный компоненты, а так же компонент регуляции действия младших школьников, т.к. для школьников очень важно: не допускать спонтанные реакции на определенные события, которые в особенности могут затрагивать учебную деятельность; вырабатывать такие качества, как дисциплинированность и выдержка, которые пригодятся им в дальнейшем обучении; реализовывать поставленные цели; управлять собой и своими чувствами; осуществлять контроль и оценку результатов своих действий.

Преобладающим подходом в исследованиях проблемы саморегуляции младших школьников является выдвижение формирования произвольности в центр психического развития:

1. формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка;
2. возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами;
3. ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов.

Все это позволило предположить, что младший школьный возраст обладает потенциальными возможностями для формирования и улучшения саморегуляции.

В работе было осуществлено целеполагание процесса формирования саморегуляции младших школьников, которое позволяет выявить текущий уровень сформированности саморегуляции у младших школьников; проанализировать и обобщить результаты первичной диагностики; реализовать программу формирования саморегуляции младших школьников; проанализировать эффективность программы саморегуляции младших школьников; провести повторную диагностику сформированности эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников; проанализировать и обобщить результаты повторной диагностики; закрепить результаты формирования с помощью психолого – педагогических рекомендаций педагогам и родителям по улучшению

саморегуляции младших школьников; а так же подготовить внедрение результатов формирующей работы в практику и разработать технологическую карту поэтапного внедрения.

Так же нами была разработана модель формирования саморегуляции младших школьников, целью, которой является прогнозирование успешной реализации процесса формирования саморегуляции младших школьников, а именно волевого, эмоционального компонентов саморегуляции, и компонента регуляции действия младших школьников.

Глава II. Организация исследования саморегуляции у младших школьников

2.1. Этапы, методы и методики исследования

На основе анализа теоретической литературы, проведенном в I главе выпускной квалификационной работы и разработке модели формирования саморегуляции младших школьников, нами были определены основные теоретические положения, требующие практического доказательства в ходе выполнения экспериментальной работы.

Цель эмпирического исследования состояла в том, чтобы оценить волевою активность младших школьников (волевой компонент саморегуляции), определить уровень саморегуляции младших школьников (компонент регуляции действия), изучить уровень и характер тревожности, связанный со школой у детей младшего возраста (эмоциональный компонент саморегуляции).

Опытно – экспериментальное исследование реализовывалось в 3 этапа:

1 этап – диагностический - оценка волевой активности субъектов, определение уровня саморегуляции субъектов, изучение уровня и характера тревожности, связанного со школой у детей младшего возраста.

2 этап – формирующий - составление и реализация программы формирования саморегуляции младших школьников, которая будет включать в себя такие методы, как упражнения, ролевые игры и задания, которые способствуют формированию умений эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции младших школьников.

3 этап – контрольно-обобщающий - анализ полученных результатов «до» и «после» применения программы формирования саморегуляции детей младшего школьного возраста; сопоставление анализа с генеральной целью; а так же закрепление положительной динамики развития с помощью психолого – педагогических рекомендаций педагогам и родителям по улучшению саморегуляции младших школьников.

Методы и методики исследования:

- 1) Теоретические (анализ научной литературы);
- 2) Эмпирические (моделирование, построение «дерева целей», наблюдение, тестирование, эксперимент).
- 3) Практическая значимость моей работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в качестве основы для написания научной статьи, а так же для работы психолога учреждения в котором располагалась база исследования.
- 4) Методы математической обработки данных: первичная математическая обработка, критерий Т. Вилкоксона.
- 5) Методики исследования: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса.

Анализ, по Бодалеву А.А. – процесс мысленного расчленения целого на части. Анализ – рассмотрение, изучение чего – либо, основанное на расчленении (мысленном, а также частично или реальном) предмета, явления на составные части, отделение, входящих в целое элементов [цит. по 20, с. 283].

Термин анализ неразрывно связан с синтезом. В процессе анализа новые стороны выявляются через включение их в разные контексты. Данный метод был использован для анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования [цит. по 20, с. 284].

Тестирование, как считает Л.Ф. Бурлачук – один из методов исследования личности, заключающийся в диагностике личности, ее психических состояний, функций на основе выполнения какого-либо стандартизованного задания с заранее определенной надежностью и валидностью [цит. по 21, с. 572]. Позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик. В зависимости от используемой методики; происходит определенное испытание,

на основании результатов которого психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития свойств.

В психологическом словаре «эксперимент – (от лат. *experimentum* – проба, опыт) – исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении. Эксперимент – сторона общественно исторической практики человечества и поэтому является источником познания и критерием истинности гипотез и теорий» [цит. по 47, с. 101].

Таким образом, эксперимент позволяет опытным путем проверить гипотезу.

Констатирующий эксперимент рассматривается как синоним обучающего эксперимента. Констатирующий эксперимент (обучающий эксперимент) (англ. *educational experiment*) – разновидность естественного эксперимента, отличительная особенность которого состоит в том, что психические явления (составляющие предмет изучения) не только вызываются, но и формируются (создаются) в условиях опыта [цит. по 47, с. 102].

Математико-статистический T - критерий Вилкоксона применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом [цит. по 47, с. 105].

Краткая характеристика диагностического инструментария приведена ниже, полная характеристика диагностического инструментария представлена в Приложении 1.

Методика «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий) [63, с. 376].

Цель методики: оценка волевых качеств (самостоятельности, выдержки, дисциплинированности), субъекта, проявляемых в, каком, – либо виде деятельности.

Довольно полную характеристику волевой активности субъекта можно получить, наблюдая за его настойчивостью, инициативностью, решительностью, самостоятельностью, выдержкой, организованностью и дисциплинированностью, проявляемых в каком-нибудь виде деятельности. Эти волевые качества, отражающие активизирующую и сдерживающую функции воли, наиболее ярко проявляются в действиях и поступках субъектов, удобны для наблюдения, характерны для всех видов деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа). Что касается целеустремленности, то о ней можно судить по проявлению указанных выше качеств.

В нашем исследовании волевого компонента саморегуляции младших школьников, для наблюдения и оценки мы использовали три волевых качества, таких как, самостоятельность, выдержка и дисциплинированность.

Методика «Изучение уровня саморегуляции» (У.В. Ульенкова) [82, с. 108].

Цель методики: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Методика «Изучение уровня саморегуляции» Ульенковой, позволяет определить уровень саморегуляции младших школьников, по тому, как дети выполняют задание с соблюдением определенных правил.

Методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс) [72, с. 321].

Цель методики: изучение уровня и характера тревожности, связанного со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и

составляющие общей тревожности, связанные с различными областями школьной жизни.

Так как в интерпретации методики анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющиеся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством, а их в методике приводится восемь, мы учли пять факторов, которые для нашего исследования эмоционального компонента саморегуляции младших школьников являются наиболее важными.

Каждая методика проводилась под наблюдением классного руководителя и в констатирующем и в формирующем экспериментах, перед началом проведения методик нами был проведен подробный инструктаж, произведена раздача стимульного материала (кроме метода наблюдения, т.к. результаты методики фиксировались наблюдателем), по ходу проведения эксперимента был осуществлен контроль за тем, как выполнялась инструкция детьми.

Таким образом, при помощи вышеперечисленных методик нам удалось оценить волевые качества младших школьников, определить уровень саморегуляции младших школьников, а также выявить уровень и характер тревожности, связанный со школой у детей младшего возраста.

2.2. Характеристика выборки, анализ результатов констатирующего эксперимента

Базой нашего исследования являлось Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №3, класс 2 «Д» в составе 23 человек в возрасте 8-9 лет, из которых 14 мальчиков (60,86% от общего числа детей в классе) и 9 девочек (39,14% от общего числа детей в классе).

Данный коллектив учащихся был сформирован с первого класса. Дети не имеют отклонений в развитии и не состоят на контроле у психолога. Основываясь на наблюдении и разговоре с классным руководителем класса и психологом МБОУ СОШ №3 можно сделать следующие выводы о учебно –

воспитательской деятельности класса: взаимоотношения в коллективе складываются доброжелательно, дети сплочены и помогают друг другу, они дружны и общительны между собой. Эмоциональный климат в классе доброжелательный. Класс очень активен. Дети дружно и ответственно подходят к поставленным задачам. Радуются успехам друг друга. Класс эрудирован и интеллектуально развит. В классе есть традиция – поздравлять друг друга с днем рождения. Конфликтов не наблюдается; о межличностных отношениях в коллективе: есть актив класса, лидеры в составе 5 человек из которых 4 мальчика и 1 девочка. Эти дети пользуются авторитетом у других, с успехом выполняют различные поручения, они ответственные, инициативны, обладают хорошими организаторскими способностями, из-за лидерства отношения с одноклассниками не портятся, т.к. обязанности между учениками распределены равномерно, то споров и конфликтов из-за этого в классе нет. Лидеры подобраны правильно, они успешны в учебной деятельности и могут служить примером для остальной части класса.

У детей не наблюдалось заниженная самооценка, все с положительным эмоциональным настроем, удовлетворительно концентрируют память и внимание. Класс участвует во всех мероприятиях, как школьного уровня, так и городского. Родители принимают активное участие в качестве зрителей, важно отметить, что 22 ребенка из 23 воспитываются в полных семьях. У классного руководителя к коллективу, очень теплое, бережное отношение и уважительное отношение, педагог проявляет к детям любовь, помогает справляться с трудностями, не оставляет их наедине со своей проблемой. Наше мнение оказалось следующим, классу необходимо больше проводить вне учебные мероприятия, тогда у детей будет еще больше возможности стать более близкими по духу и по своим личным качествам.

Анализ констатирующего эксперимента.

Для исследования волевой активности младших школьников, уровня и характера тревожности, связанного со школой у младших школьников, а также уровня саморегуляции младших школьников были подобраны и реализованы

следующие методики: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова, «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» Б.Н. Филлипс.

Проведя диагностику по «Методу наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, были получены следующие результаты (Рис. 3,4), которые отражают полную характеристику волевой активности испытуемых проявляемых в учебной деятельности (Приложение 2, таблица 1).

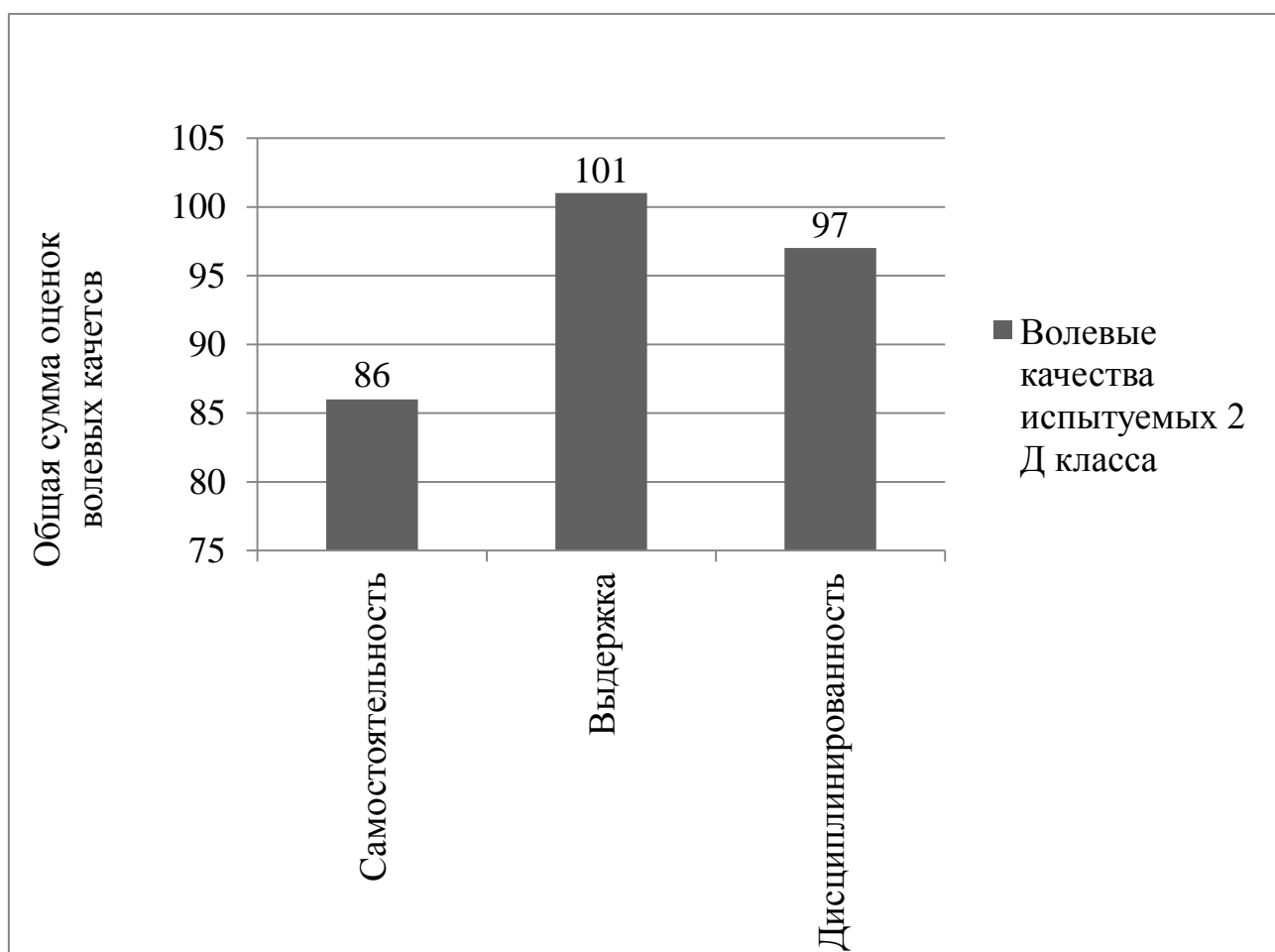


Рисунок 3 – Результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых 2 «Д» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» на констатирующем этапе

На рисунке 3 отражены суммарные показатели по классу. Это дает представление о соотношении выраженности волевых качеств в группе испытуемых 2 Д класса на констатирующем этапе эксперимента.

Следуя интерпретации «Метода наблюдения для оценки волевых качеств», общая оценка каждого волевого качества, определяется, как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества, на число оценивающих, следовательно, среднеарифметическое волевого качества самостоятельности составляет 3,73 баллов (общая сумма волевого качества самостоятельности – 86 поделенная на количество испытуемых – 23 человека, $86/23 = 3,73$), что говорит нам в большей степени о сильно развитой самостоятельности испытуемых, нежели о слабо развитой самостоятельности испытуемых (волевое качество сильно развито – 4 балла; волевое качество слабо развито – 3 балла), т.к. оценку 3,73 балла можно округлить до оценки 4 баллов.

Среднеарифметическое волевого качества выдержки составляет 4,39 баллов (общая сумма волевого качества выдержки – 101 поделенная на количество испытуемых – 23 человека, $101/23 = 4,39$), что говорит нам о сильно развитой выдержке испытуемых.

Среднеарифметическое волевого качества дисциплинированности составляет 4,21 баллов (общая сумма волевого качества дисциплинированности – 97 поделенная на количество испытуемых – 23 человека, $97/23 = 4,21$), что говорит нам о сильно развитой дисциплинированности испытуемых.

Далее на рисунке 4 представлены уровневые оценки средних значений волевых качеств испытуемых.

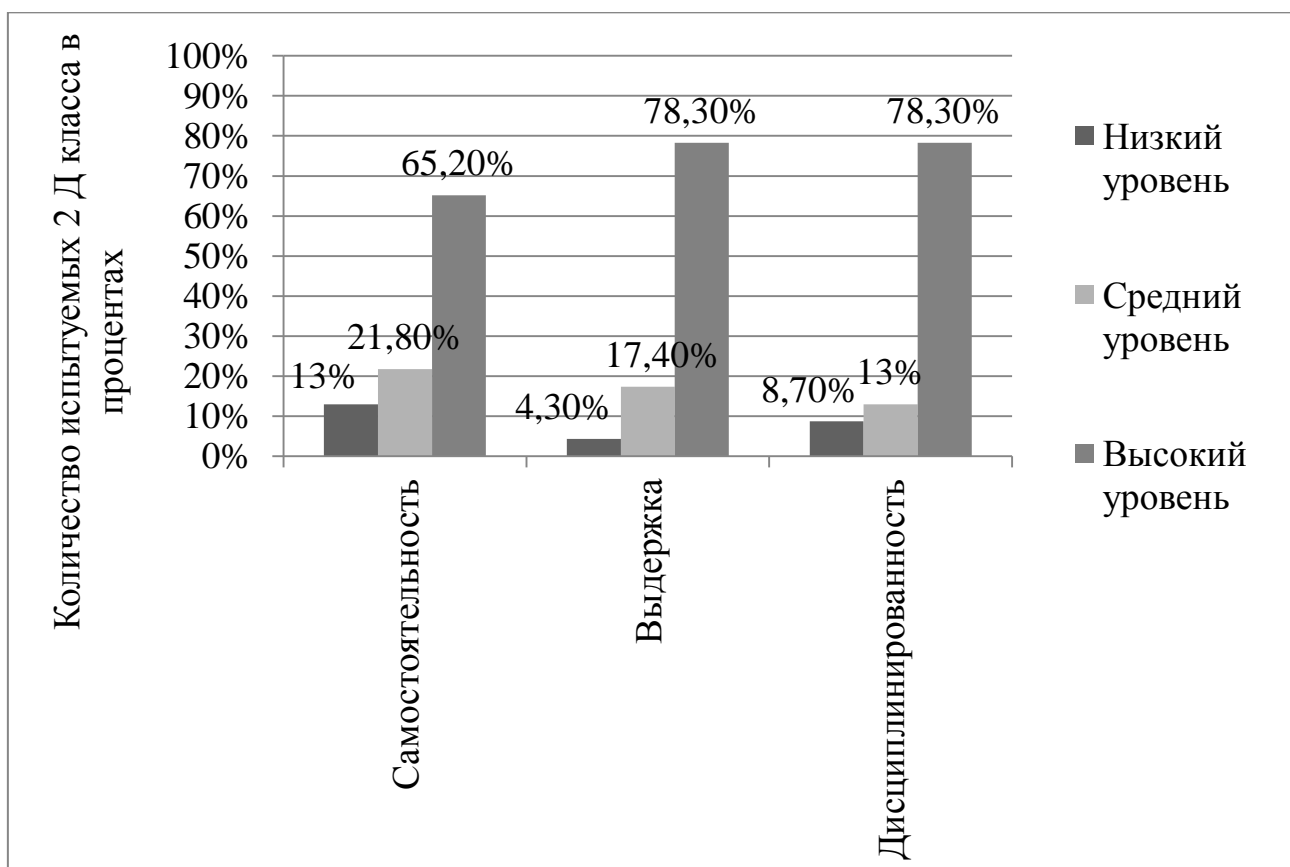


Рисунок 4 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням на констатирующем этапе

Такое волевое качество как самостоятельность у испытуемых 2 Д класса наблюдается у 3 человек (13%) на низком уровне, у 5 человек (21,8%) на среднем уровне, у 15 человек (65,2%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – самостоятельность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых 2 Д класса.

Такое волевое качество как выдержка у испытуемых 2 Д класса наблюдается у 1 человека (4,3%) на низком уровне, у 4 человек (17,4%) на среднем уровне, у 18 человек (78,3%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – выдержка сильно развито и преобладает у большинства испытуемых 2 Д класса.

Такое волевое качество как дисциплинированность у испытуемых 2 Д класса наблюдается у 2 человек (8,7%) на низком уровне, у 3 человек (13%) на среднем уровне, у 18 человек (78,3%) на высоком уровне. Полученные

результаты показывают нам, что волевое качество – дисциплинированность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых 2 Д класса.

Проведя диагностику по методике «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова, были получены следующие результаты (Рис. 5), которые отражают уровень саморегуляции испытуемых (Приложение 2, таблица 2).

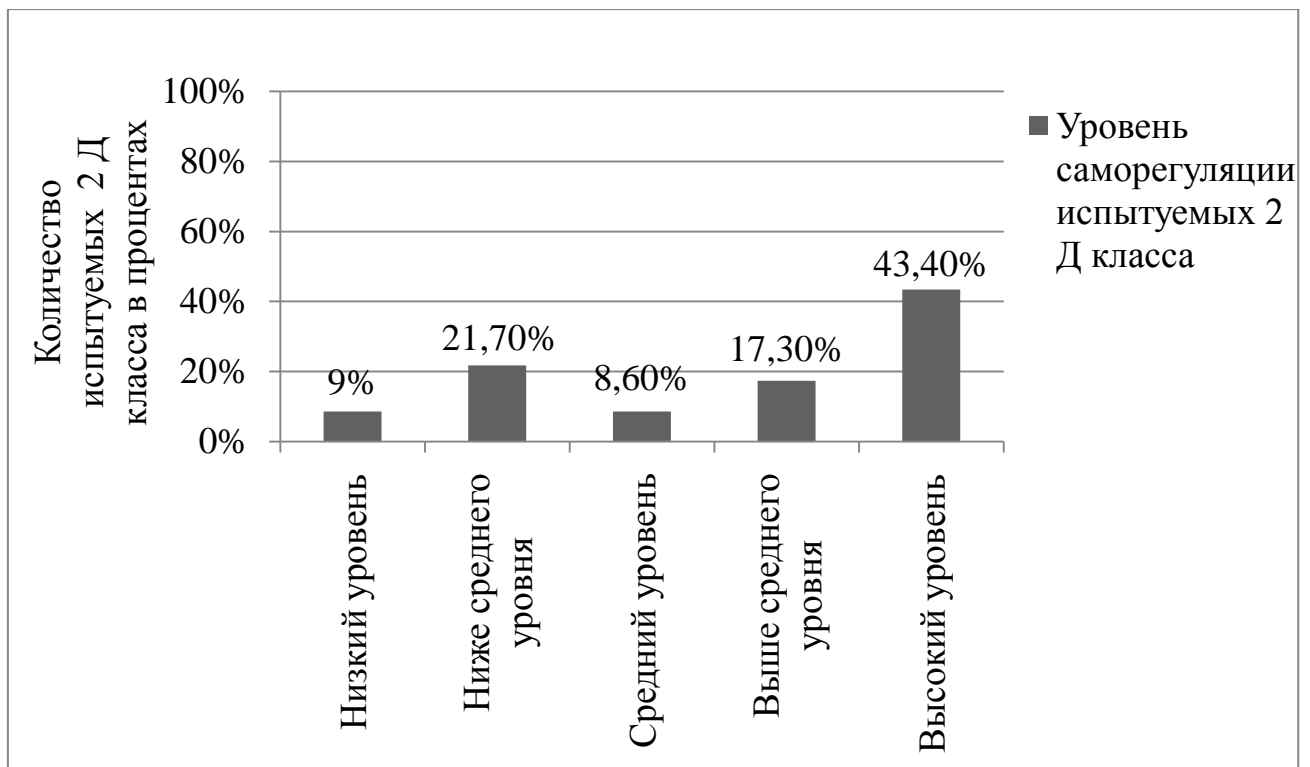


Рисунок 5 – Распределение данных по уровням саморегуляции испытуемых 2 Д класса по методике «Изучение уровня саморегуляции» на констатирующем этапе

У 10 человек (43,4%) из 23 наблюдается высокий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

У 4 человек (17,3%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции выше среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.

У 2 человек (8,6%) из 23 наблюдается средний уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.

У 5 человек (21,7%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции ниже среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает очень небольшую часть цели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.

У 2 человек (8,6%) из 23 наблюдается низкий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при

этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.

Проведя диагностику по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс, были получены следующие результаты (Рис. 6,7); (Приложение 2, таблица 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), которые отражают полную характеристику уровня и характера тревожности, связанного со школой у испытуемых.

В интерпретации методики «Диагностика уровня школьной тревожности» сказано, что, ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается количество несовпадений с опросником в целом (Приложение 2 таблица 3), а также количество совпадений каждого из 5 факторов опросника (Приложение 2, таблица 4, 5, 6, 7, 8, 9), если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности, если число несовпадений меньше 50% то можно говорить о низкой тревожности или ее отсутствии.

Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом (Рис. 6) испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» .

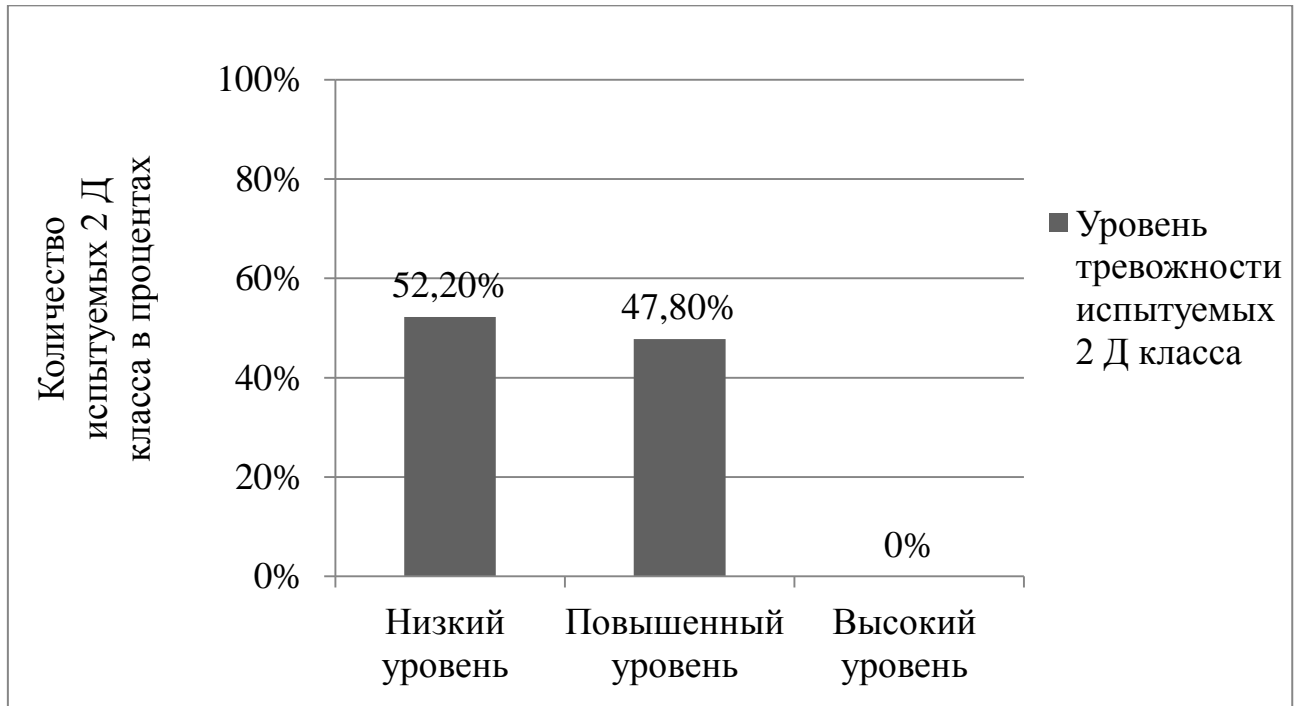


Рисунок 6 – График распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» на констатирующем этапе

Мы выявили, что у 12 ($12 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$) испытуемых из 23 преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 испытуемых ($11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$) преобладает повышенный уровень школьной тревожности. Детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника (Рис. 7) испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса».

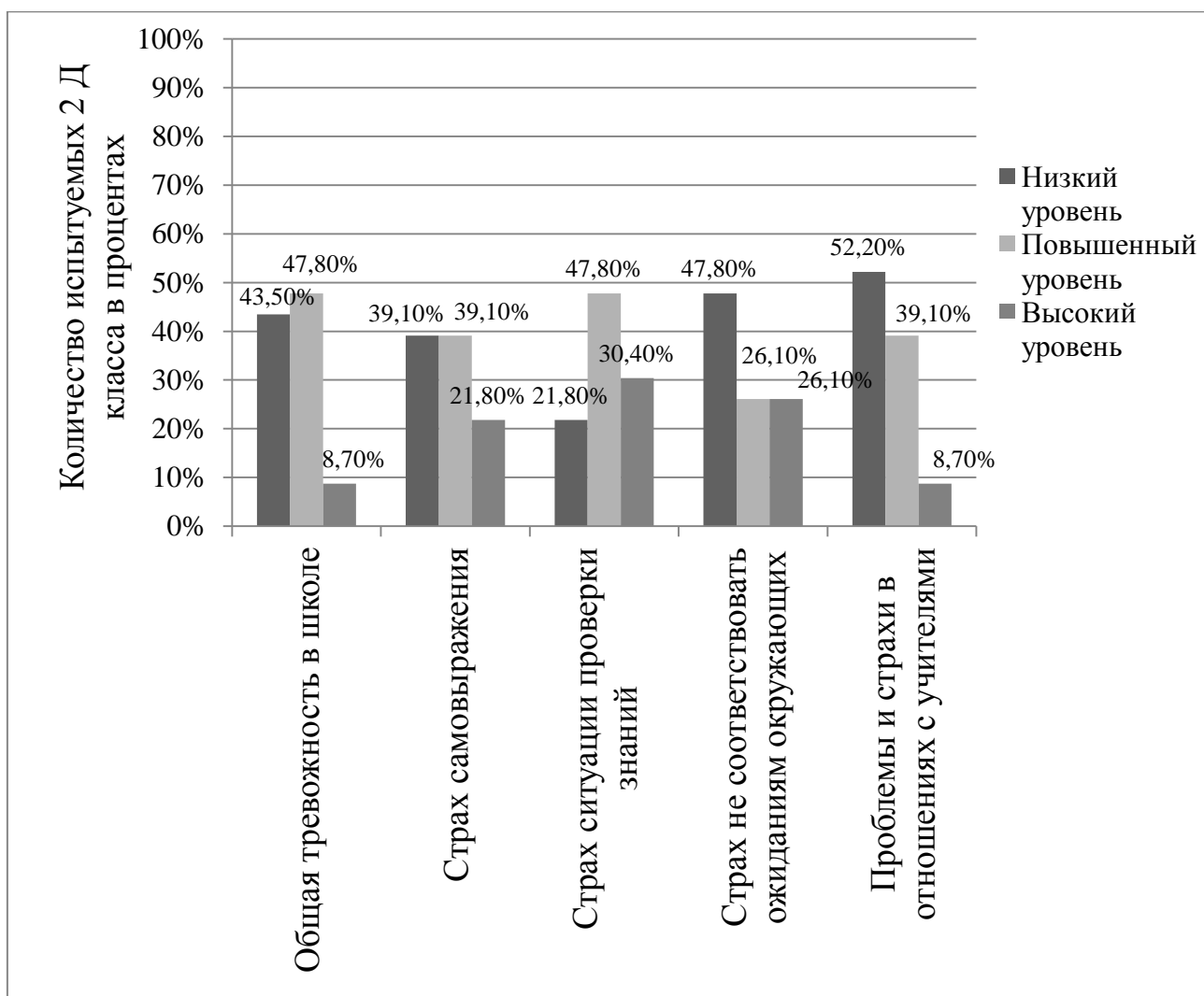


Рисунок 7 – График распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на констатирующем этапе

Мы выявили, что по фактору «Общая тревожность в школе» у 10 ($10 \cdot 100 / 23 = 43,5\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 ($11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 2 ($2 \cdot 100 / 23 = 8,7\%$) испытуемых преобладает высокий уровень тревожности.

По фактору «Страх самовыражения» у 9 ($9 \cdot 100 / 23 = 39,1\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 9 ($9 \cdot 100 / 23 = 39,1\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 5

($5 \cdot 100 / 23 = 21,8\%$) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Страх ситуации проверки знаний» у 5 ($5 \cdot 100 / 23 = 21,8\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 ($11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 7 ($7 \cdot 100 / 23 = 30,4\%$) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у 11 ($11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 6 ($6 \cdot 100 / 23 = 26,1\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 6 ($6 \cdot 100 / 23 = 26,1\%$) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» у 12 ($12 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 9 ($9 \cdot 100 / 23 = 39,1\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 2 ($2 \cdot 100 / 23 = 8,7\%$) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

Таким образом, проведя три диагностических методики направленных на выявление, волевого, эмоционального компонентов саморегуляции и компонента регуляции действия испытуемых 2 Д класса, мы получили следующие результаты: школьники самостоятельны, выдержаны и дисциплинированы, у большинства (10 человек) преобладает высокий уровень саморегуляции и всего у 2 человек преобладает низкий уровень саморегуляции, детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было, но если брать результаты детей по каждому фактору школьной тревожности, то можно отметить, что высокая тревожность преобладает у детей по поводу страха ситуации проверки знаний (7 человек), что касается низкого уровня тревожности, то такой результат был получен по фактору проблем и страхов в отношениях с учителями (12 человек). Следовательно, результаты первичной диагностики выявили необходимость проведения программы формирования

саморегуляции младших школьников, для подтверждения нашей гипотезы, о том, что саморегуляции младших школьников станет более успешной при реализации комплексной программы формирования.

Выводы по II главе

Исследование формирования саморегуляции младших школьников было организовано в три этапа: диагностический, формирующий, контрольно-обобщающий. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ№3 города Челябинска во 2 Д классе. В диагностическом исследовании принимали участие учащиеся в количестве 23 человек, не состоящие на контроле у психолога, не имеющие каких-либо отклонений от нормального развития. Опытное – экспериментальная работа проводилась нами в условиях комплексной психолого – педагогической практики в образовательных учреждениях разного типа и вида. Проведение трех диагностических методик, направленных на выявление волевого, эмоционального компонентов саморегуляции и компонента регуляции действия испытуемых 2 Д класса показало нам, что у большинства детей преобладают такие качества как самостоятельность, выдержка и дисциплинированность, так же нужно отметить, что большинство детей в классе имеют высокий уровень саморегуляции. Высокий уровень общей тревожности в школе у испытуемых не был выявлен.

Несмотря на положительные результаты большинства испытуемых по эмоциональному и волевому компоненту саморегуляции, а так же компоненту регуляции действия нами были выявлены низкие и средние показатели по трем компонентам саморегуляции младших школьников. Такое волевое качество как самостоятельность наблюдается у 3 человек (13% от класса) на низком уровне, а так же у 5 человек (21,8% от класса) на среднем уровне. Уровень саморегуляции ниже среднего присутствует у 5 человек (21,7% от класса), уровень саморегуляции выше среднего присутствует у 4 человек (17,3% от класса). По фактору страха ситуации проверки знаний мы выявили высокий

уровень тревожности у 7 человек (30,4% от класса) и повышенный уровень тревожности у 11 человек (47,8% от класса).

Анализируя результаты первичной диагностики мы можем предположить, что волевой и эмоциональный компоненты саморегуляции, а также компонент регуляции действия младших школьников находятся на стадии формирования, следовательно, мы выявили необходимость проведения программы формирования саморегуляции младших школьников, для подтверждения нашей гипотезы, о том, что саморегуляция младших школьников станет более успешной при реализации комплексной программы формирования.

Глава III. Опытнo – экспериментальное исследование формирования саморегуляции младших школьников

3.1. Программа формирования саморегуляции младших школьников

Смысловая регуляция играет ведущую роль в общей системе саморегуляции, а так же порождает новые смысловые системы и ориентирована на гармонизацию мотивационной сферы, но так же смысловая саморегуляция предполагает сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, психологическую направленность, некоторую недоверчивость, а так же принятие, как позитивных, так и негативных проявлений своей сущности как естественных. Поскольку смысловая регуляция еще не может удерживать проявление природной индивидуальности ребенка, именно волевой, эмоциональный компонент саморегуляции, а так же компонент регуляции деятельности может быть очень важен для младшего школьника в процессе обучения.

Необходимость проведения специальной работы с детьми младшего школьного возраста с целью развития у них навыков эмоционального и волевого компонентов саморегуляции, а так же компонента регуляции действия обусловлена тем, что возрастной период 7-10 лет является сензитивным для формирования эмоциональной и волевой сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности. Учебная деятельность порождает у младших школьников достаточно много напряженных (стрессовых) ситуаций, требующих от ребенка адекватности и произвольности в ситуативном реагировании; необходимости управлять своим эмоциональным самочувствием и состоянием, а условий для воспитания этих навыков в процессе учебной деятельности недостаточно.

Данная программа по формированию саморегуляции, в частности ее эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников направлена помочь детям научиться правильно реагировать на стрессовые ситуации, уметь выходить из возникающих конфликтов; помочь правильно выражать свои чувства и понимать, что чувствуют окружающие их люди; формировать навыки эффективного общения; программа направлена на уменьшение школьной тревожности, сохранение психического здоровья детей и формирование саморегуляции.

По результатам констатирующего эксперимента мы выяснили, что у испытуемых 2 Д класса сильно развиты волевые качества, такие как самостоятельность, выдержка и дисциплинированность. Так же нами было выяснено, что у большинства испытуемых 2 Д класса высокий уровень саморегуляции. Что касается эмоционального компонента в частности уровня тревожности, то результаты оказались следующими: достаточно низкими по сравнению с результатами по двум предыдущим методикам, поэтому в программе формирования саморегуляции младших школьников, мы задействуем волевой и эмоциональные компоненты саморегуляции и компонент регуляции действия.

Цель программы: научить детей осознавать собственные эмоциональные состояния, реагировать на гнев и агрессию, обучить их способам эмоциональной саморегуляции.

Задачи программы:

- формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умения их различать и понимать;
- развитие умения вербально передавать собственное и чужое эмоциональное состояние через его название, описание;
- совершенствование у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, пантомимой) – средствами человеческого общения;

- обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;
- развитие умения слушать других людей;
- обучение формам разрядки гнева и агрессивности;
- обучение способам внутреннего самоконтроля и сдерживания;
- снятие негативных импульсов;
- формирование позитивной моральной позиции.

Для того чтобы эмоциональный, волевой компоненты саморегуляции и компонент регуляции действия младших школьников значительно повысились, мы предлагаем к реализации программу формирования саморегуляции младших школьников, программа рассчитана на 10 занятий, проводится программа 2 раза в неделю длительностью 45 минут, продолжительность программы составляет 1 месяц (5 недель).

В основу комплекса занятий положена программа формирования эмоционально – волевой регуляции у учащихся начальной школы Н.П. Слободняк «Шаг навстречу», 2004г.

Обоснование программы:

Структура программы: сценарии занятий составлены по единой схеме работы с детьми по усвоению приемов саморегуляции и формированию необходимых жизненных навыков. Темы занятий отражают личные проблемы детей младшего школьного возраста, поэтому они могут использоваться не только с целью формирования саморегуляции учащихся, но и как профилактика и предупреждение неблагоприятных процессов. На занятиях учащиеся получают знания о том, как общаться, упражняться в применении приемлемых способов поведения. Большое внимание уделяется групповым дискуссиям, ролевому переигрыванию, творческому самовыражению, самопроверке и рефлексии. Занятия по форме напоминают тренинги, где через специальные упражнения и ролевые игры школьники овладевают навыками эмоционального саморегулирования. На занятиях у школьников есть возможность получить

конкретные знания, осознать и решить свои личные проблемы, а также выработать адекватную самооценку и сформировать свое поведение.

Структура занятия включает в себя три части:

1. Вводная часть
2. Основная часть
3. Заключительная часть

Вводная часть. Цель: ознакомить детей с элементами выразительных движений, таких как, мимика, жесты, поза и походка; работа со словами, обозначающими эмоциональные состояния.

Основная часть. Цель: рассказ ведущего по теме занятия; вопросы для обсуждения; психологические игры и упражнения.

Заключительная часть. Цель: снятие психоэмоционального напряжения; рефлексия.

Материально – техническое оснащение: наглядные пособия «Гномы настроений», «Пиктограммы основных эмоциональных состояний», бланки «Дневник настроений» для каждого учащегося.

С полными конспектами проведенных занятий можно ознакомиться в Приложении 3.

Тематическое планирование

Занятие 1

Тема: «Эмоции и взаимопонимание»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с видами эмоциональных состояний и мимических способах их выражения; обучать умению распознавать чувства других людей; обучать детей приемам расслабления; обучение умению выражать свое эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), ролевые игры, подвижные игры, упражнение на релаксацию.

Занятие 2

Тема: «Разные настроения»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с понятием «настроение»; создать в группе доверительную обстановку, позволяющую детям проявлять свои чувства и говорить о них; обучать детей приемам расслабления; обучение умению выразить свое эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), беседа, домашнее задание, упражнение на релаксацию.

Занятие 3

Тема: «Учимся менять свое настроение»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; развивать в детях умение управлять своим настроением; дать им представление о взаимосвязи, существующей между мыслями и настроением; развивать способность детей к рефлексии; обучать детей приемам расслабления; обучение умению выразить свое эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), беседа, упражнение, упражнение на релаксацию.

Занятие 4

Тема: «Как найти выход из трудной ситуации»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей управлять своим настроением; научить их искать выход из трудных ситуаций; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), упражнение, обсуждение, упражнение на релаксацию.

Занятие 5

Тема: «Меняем отношение к тому, что нас огорчает»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей искать выход из трудной ситуации, изменить которую невозможно; познакомить детей с «позитивным переформулированием» как способом изменения отношения к ситуации; обучать детей приемам

расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), обсуждение, упражнение, обучение, упражнение на релаксацию.

Занятие 6

Тема: «Избавляемся от плохих мыслей»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей применять полученные навыки изменения отношения к ситуации; учить их способам саморегуляции; обучать детей приемам расслабления.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, игра-упражнение, упражнение на релаксацию.

Занятие 7

Тема: «Как победить страх»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; предупреждать и корректировать страхи; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, арт-терапия, работа с текстом, работа с рисунками, подвижная игра.

Занятие 8

Тема: «Прогоняем злость»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; предупреждение агрессивных состояний детей; обучение их способам снятия агрессивных состояний; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, подвижная игра, обсуждение, обучение, упражнение на релаксацию.

Занятие 9

Тема: «Саморегуляция»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей приемлемым способам разрядки гнева и агрессии; обучать детей приемам расслабления; обучить умению снимать эмоциональное напряжение.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), работа со стихотворениями, беседа, обсуждение, тренинг смены настроений, обучение, релаксационные упражнения.

Занятие 10

Тема: «Вырабатываем уверенность в своих силах»

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; вырабатывать у детей умение помогать себе; обучать детей приемам расслабления; обучение умению снимать эмоциональное напряжение.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), упражнение, беседа, упражнение-тренинг, обсуждение, упражнение на релаксацию.

Таким образом, для реализации комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников и достижения успешных результатов требуется системный, целенаправленный и творческий подход. Разработанная нами программа формирования саморегуляции младших школьников отвечает возрастным и психофизиологическим особенностям младших школьников; требованиям федеральной программы воспитания и образования РФ; а также плану воспитательной работы МБОУ СОШ №3 города Челябинска.

Для достижения поставленной цели программы формирования саморегуляции младших школьников необходимо взаимодействие педагогов, психологов и родителей учащихся. Для этого нами были разработаны рекомендации педагогам и родителям по формированию саморегуляции младших школьников.

3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента

В исследовании волевого, эмоционального компонентов саморегуляции и компонента регуляции действия младших школьников на формирующем этапе эксперимента приняли участие учащиеся Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №3, класс 2 «Д» в составе 23 человек в возрасте 8-9 лет, из которых 14 мальчиков (60,86% от общего числа детей в классе) и 9 девочек (39,14% от общего числа детей в классе).

Для того чтобы проверить насколько эффективной оказалась реализация комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников, нами была проведена вторичная диагностика по методикам: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс.

Результаты вторичной диагностики по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий представлены в Приложении 4, таблица 10, а так же на Рисунке 8,9.

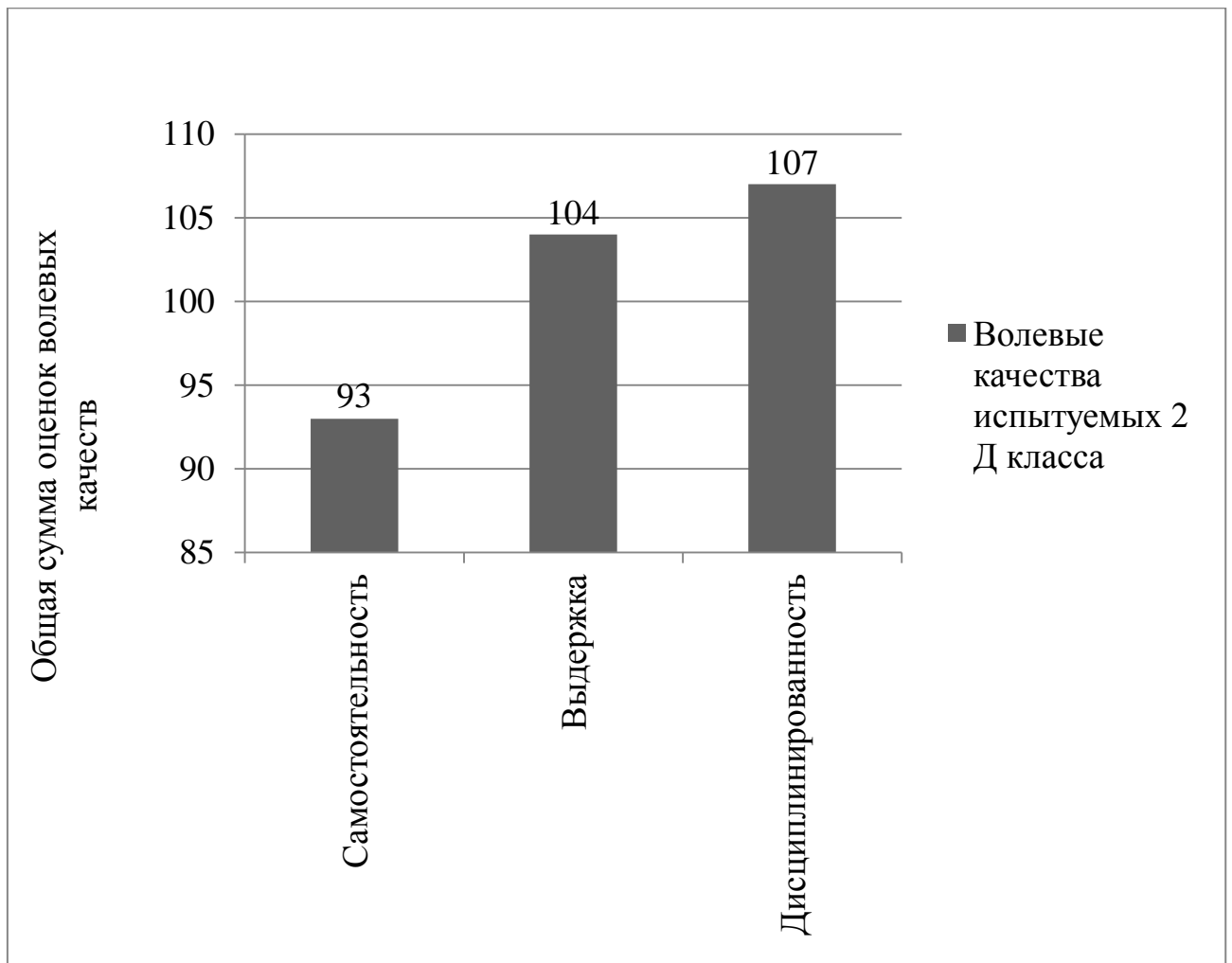


Рисунок 8 – Результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых 2 «Д» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» на формирующем этапе

На рисунке 8 отражены суммарные показатели по классу. Это дает представление о соотношении выраженности волевых качеств в группе испытуемых 2 Д класса на формирующем этапе эксперимента.

Следуя интерпретации «Метода наблюдения для оценки волевых качеств», общая оценка каждого волевого качества, определяется, как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества, на число оценивающих, следовательно, среднеарифметическое волевого качества самостоятельности составляет 4 балла (общая сумма волевого качества самостоятельности – 93 поделенная на количество

испытуемых – 23 человека, $93/23 = 4$), что говорит нам о сильно развитой самостоятельности испытуемых (волевое качество сильно развито – 4 балла).

Среднеарифметическое волевого качества выдержки составляет 4,5 балла (общая сумма волевого качества выдержки – 104 поделенная на количество испытуемых – 23 человека, $104/23 = 4,5$), что говорит нам о сильно развитой выдержке испытуемых.

Среднеарифметическое волевого качества дисциплинированности составляет 4,6 балла (общая сумма волевого качества дисциплинированности – 107 поделенная на количество испытуемых – 23 человека, $107/23 = 4,6$), что говорит нам о сильно развитой дисциплинированности испытуемых.

Далее на рисунке 9 представлены уровневые оценки средних значений волевых качеств испытуемых.

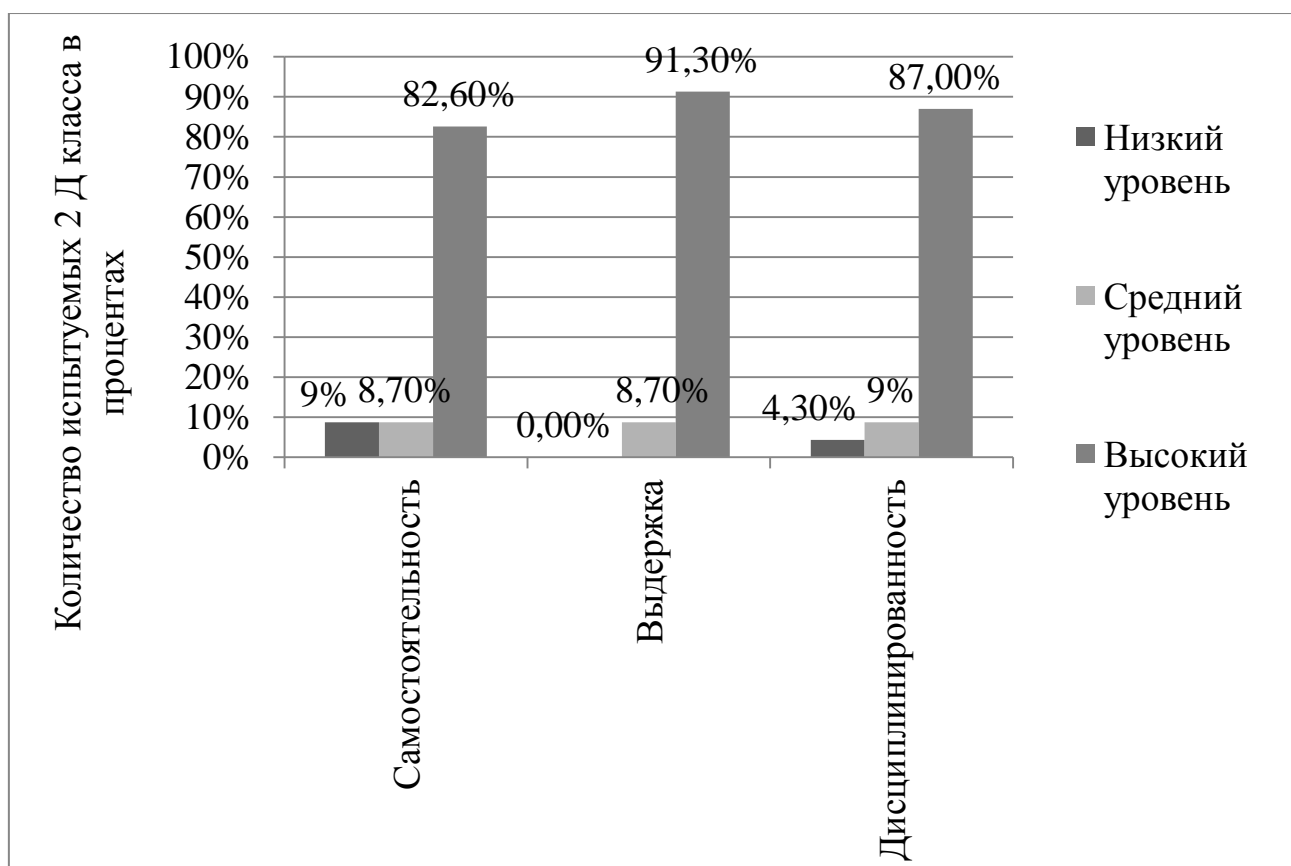


Рисунок 9 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням на формирующем этапе

Такое волевое качество как самостоятельность у испытуемых 2 Д класса наблюдается у 2 человек (8,7%) на низком уровне, так же у 2 человек (8,7%) на среднем уровне, у 19 человек (82,6%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – самостоятельность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых 2 Д класса.

Такое волевое качество как выдержка у испытуемых 2 Д класса наблюдается у 2 человек (8,7%) на среднем уровне, у 21 человека (91,3%) на высоком уровне. Испытуемых с низким уровнем выдержки выявлено не было. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – выдержка сильно развито и преобладает у большинства испытуемых 2 Д класса.

Такое волевое качество как дисциплинированность у испытуемых 2 Д класса наблюдается у 1 человека (4,3%) на низком уровне, у 2 человек (8,7%) на среднем уровне, у 20 человек (87%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – дисциплинированность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых 2 Д класса.

Результаты вторичной диагностики по методике «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова представлены в Приложении 4, таблица 11, а так же на Рисунке 10.

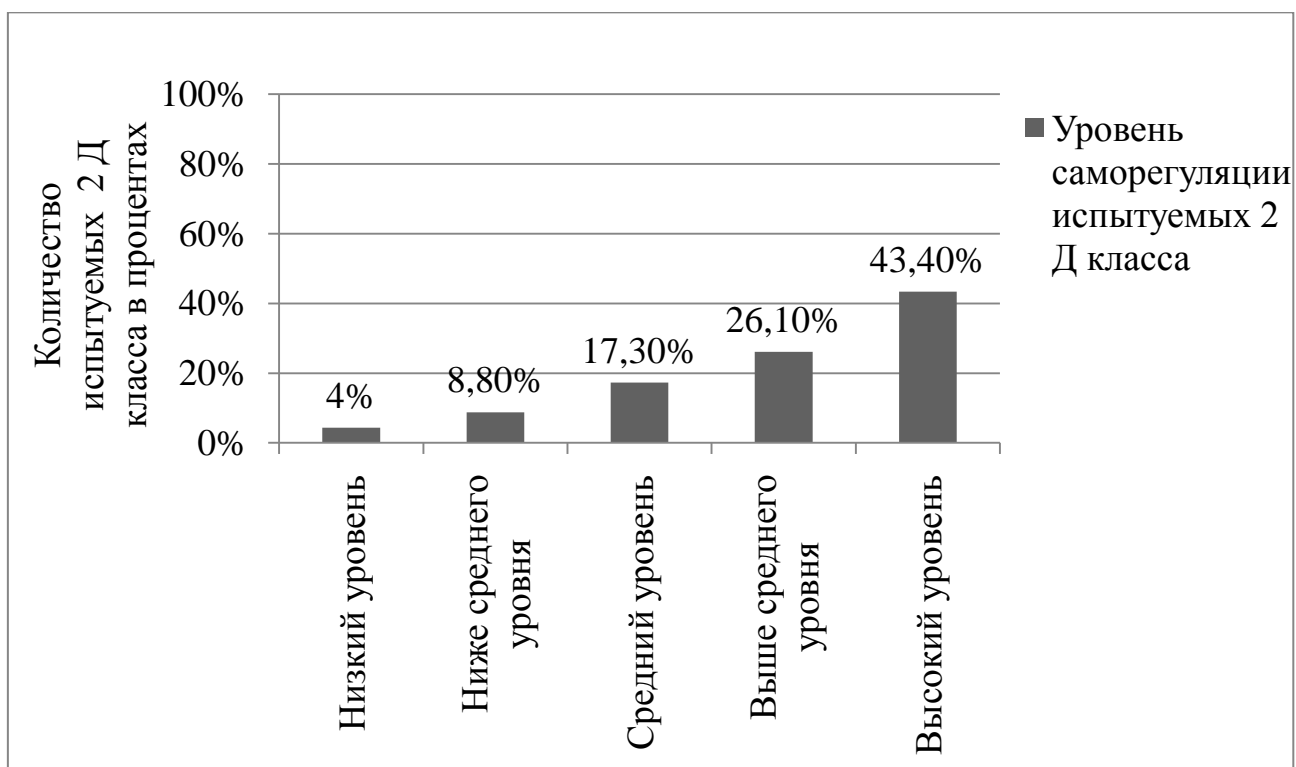


Рисунок 10 – Распределение данных по уровням саморегуляции испытуемых 2 Д класса по методике «Изучение уровня саморегуляции» на формирующем этапе

У 10 человек (43,4%) из 23 наблюдается высокий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

У 6 человек (26,1%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции выше среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в

конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.

У 4 человек (17,3%) из 23 наблюдается средний уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.

У 2 человек (8,8%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции ниже среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.

У 1 человека (4,4%) из 23 наблюдается низкий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.

Результаты вторичной диагностики по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс, представлены в Приложении 4, таблицы 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, а так же на Рисунке 11,12.

В интерпретации методики «Диагностика уровня школьной тревожности» сказано, что, ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается количество несовпадений с опросником в целом (Приложение 4 таблица 12), а также количество совпадений каждого из 5 факторов опросника (Приложение 4, таблица 13, 14, 15, 16, 17, 18), если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности, если число несовпадений меньше 50% то можно говорить о низкой тревожности или ее отсутствии.

Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом (Рис. 11) испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на формирующем этапе.

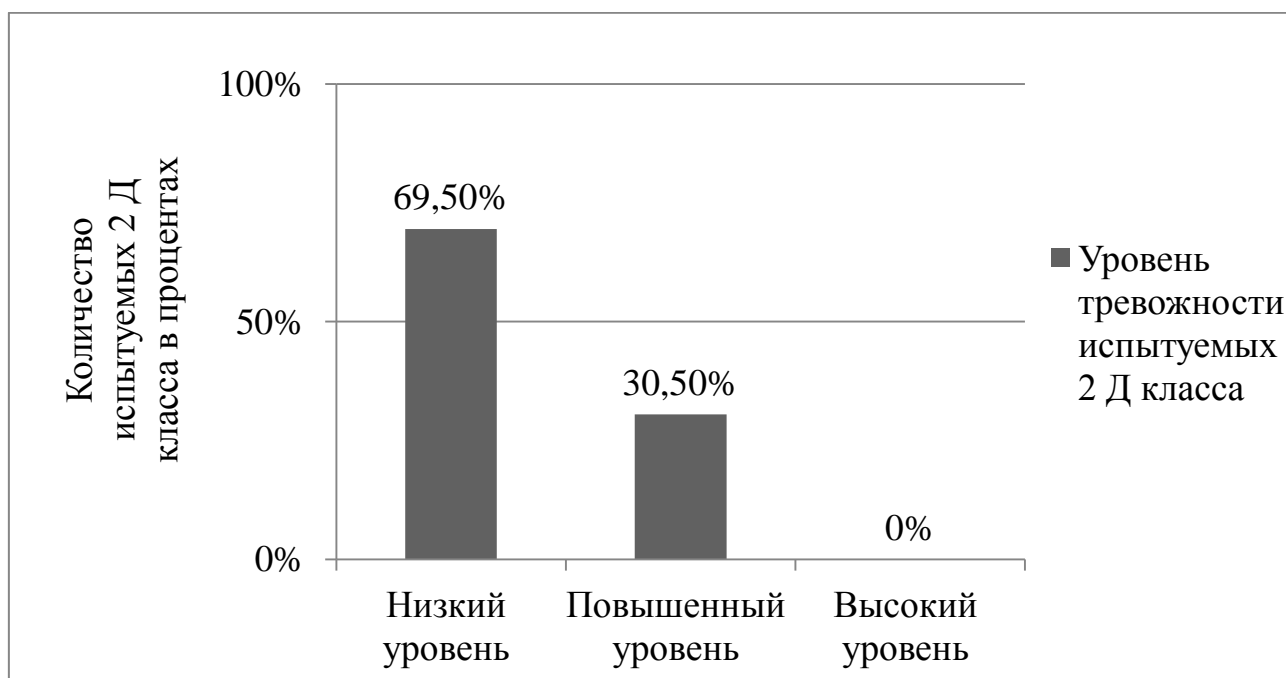


Рисунок 11 – График распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» на формирующем этапе

Мы выявили, что у 16 ($16 \cdot 100 / 23 = 69,5\%$) испытуемых из 23 преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 7 испытуемых ($7 \cdot 100 / 23 = 30,5\%$)

преобладает повышенный уровень школьной тревожности. Детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника (Рис. 12) испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на формирующем этапе.

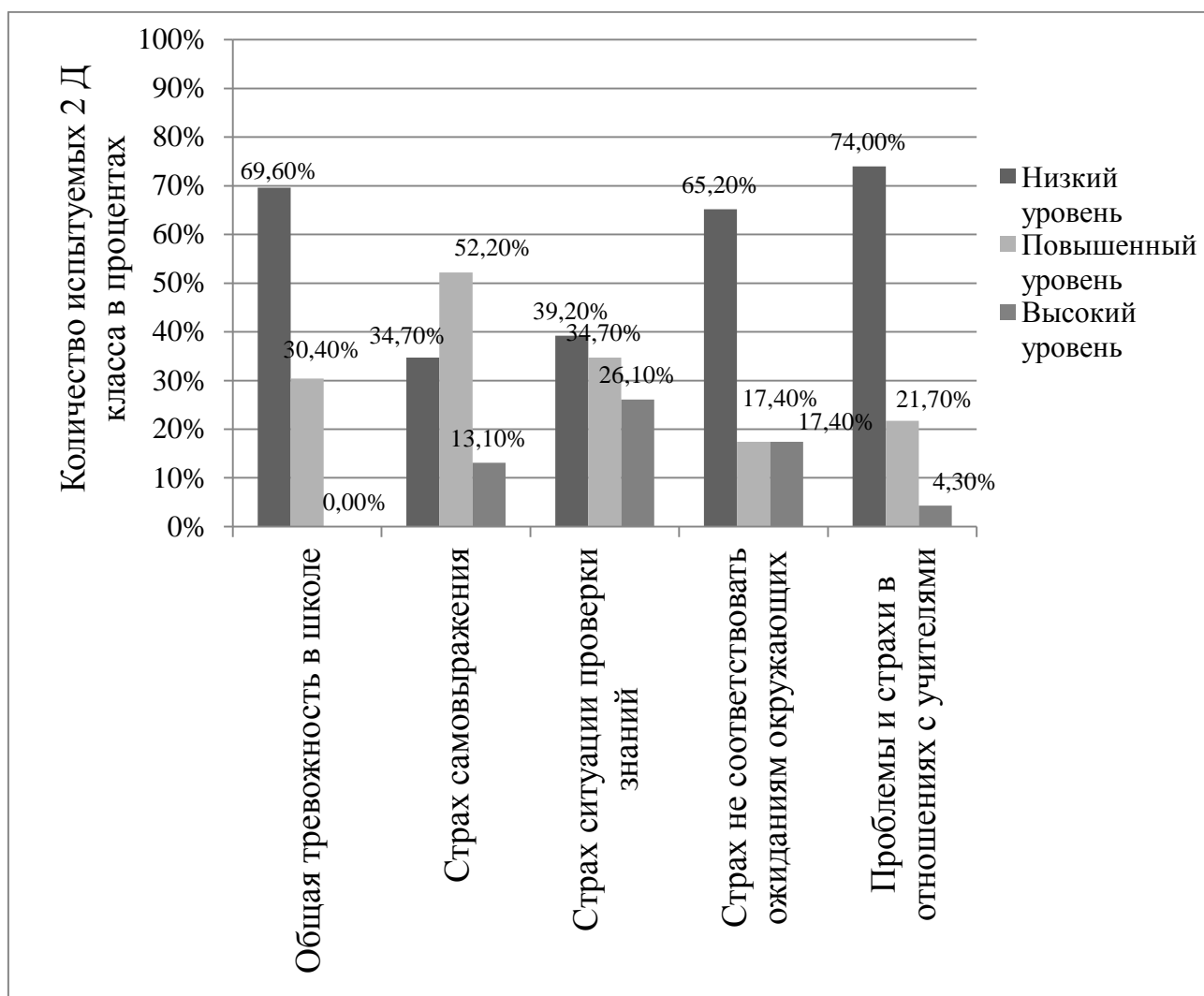


Рисунок 12 – График распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на формирующем этапе

Мы выявили, что по фактору «Общая тревожность в школе» у 16 ($16 \cdot 100 / 23 = 69,6\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной

тревожности, у 7 ($7 \cdot 100 / 23 = 30,4\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

По фактору «Страх самовыражения» у 8 ($8 \cdot 100 / 23 = 34,7\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 12 ($9 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 3 ($5 \cdot 100 / 23 = 13,1\%$) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Страх ситуации проверки знаний» у 9 ($9 \cdot 100 / 23 = 39,2\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 8 ($8 \cdot 100 / 23 = 34,7\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 6 ($6 \cdot 100 / 23 = 26,1\%$) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у 15 ($15 \cdot 100 / 23 = 65,2\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 4 ($4 \cdot 100 / 23 = 17,4\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 4 ($4 \cdot 100 / 23 = 17,4\%$) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» у 17 ($17 \cdot 100 / 23 = 74\%$) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 5 ($5 \cdot 100 / 23 = 21,7\%$) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 1 ($1 \cdot 100 / 23 = 4,3\%$) испытуемого преобладает высокий уровень школьной тревожности.

Ниже представлены сравнительные результаты (Рис.13,14) испытуемых 2 Д класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников.

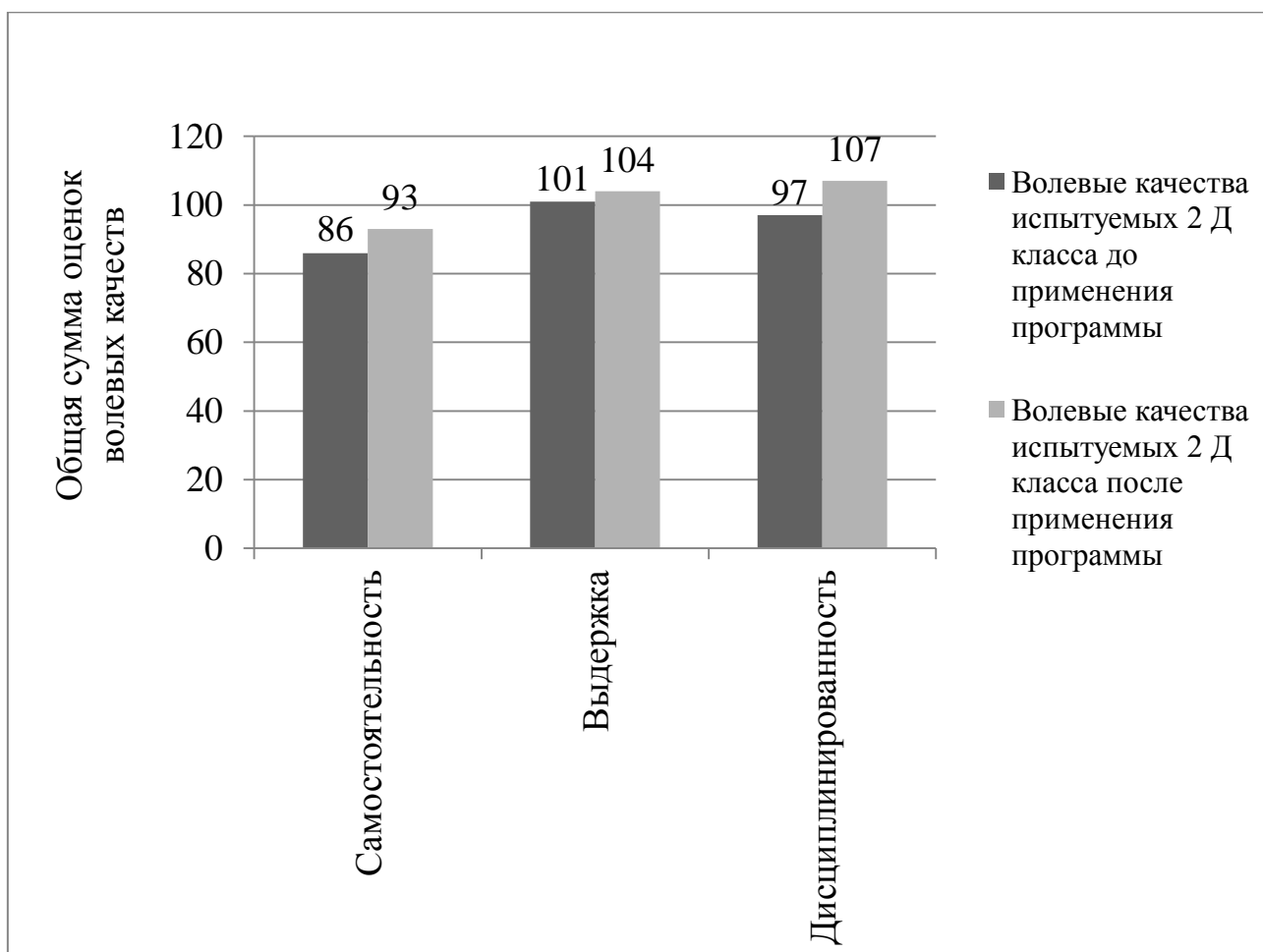


Рисунок 13 – Сравнительные результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых 2 «Д» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» до применения программы и после применения программы

Анализируя результаты по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств», мы видим, что волевое качество как «самостоятельность» увеличилось с 86 (среднеарифметическое 3,73 балла) до 93 (среднеарифметическое 4 балла) после применения программы формирования саморегуляции младших школьников, несмотря на увеличение результата, волевое качество как «самостоятельность» у испытуемых 2 Д класса остается сильно развитым.

Волевое качество как «выдержка» так же увеличилось с 101 (среднеарифметическое 4,39 баллов) до 104 (среднеарифметическое 4,5 балла) после применения программы формирования саморегуляции младших

школьников, несмотря на увеличение результата, волевое качество как выдержка у испытуемых 2 Д класса остается сильно развитым.

Волевое качество как «дисциплинированность» так же увеличилось с 97 (среднеарифметическое 4,21 балла) до 107 (среднеарифметическое 4,6 балла) после применения программы формирования саморегуляции младших школьников, несмотря на увеличение результата, волевое качество как дисциплинированность у испытуемых 2 Д класса остается сильно развитым.

Далее на рисунке 14 представлены уровневые оценки средних значений волевых качеств испытуемых до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников.

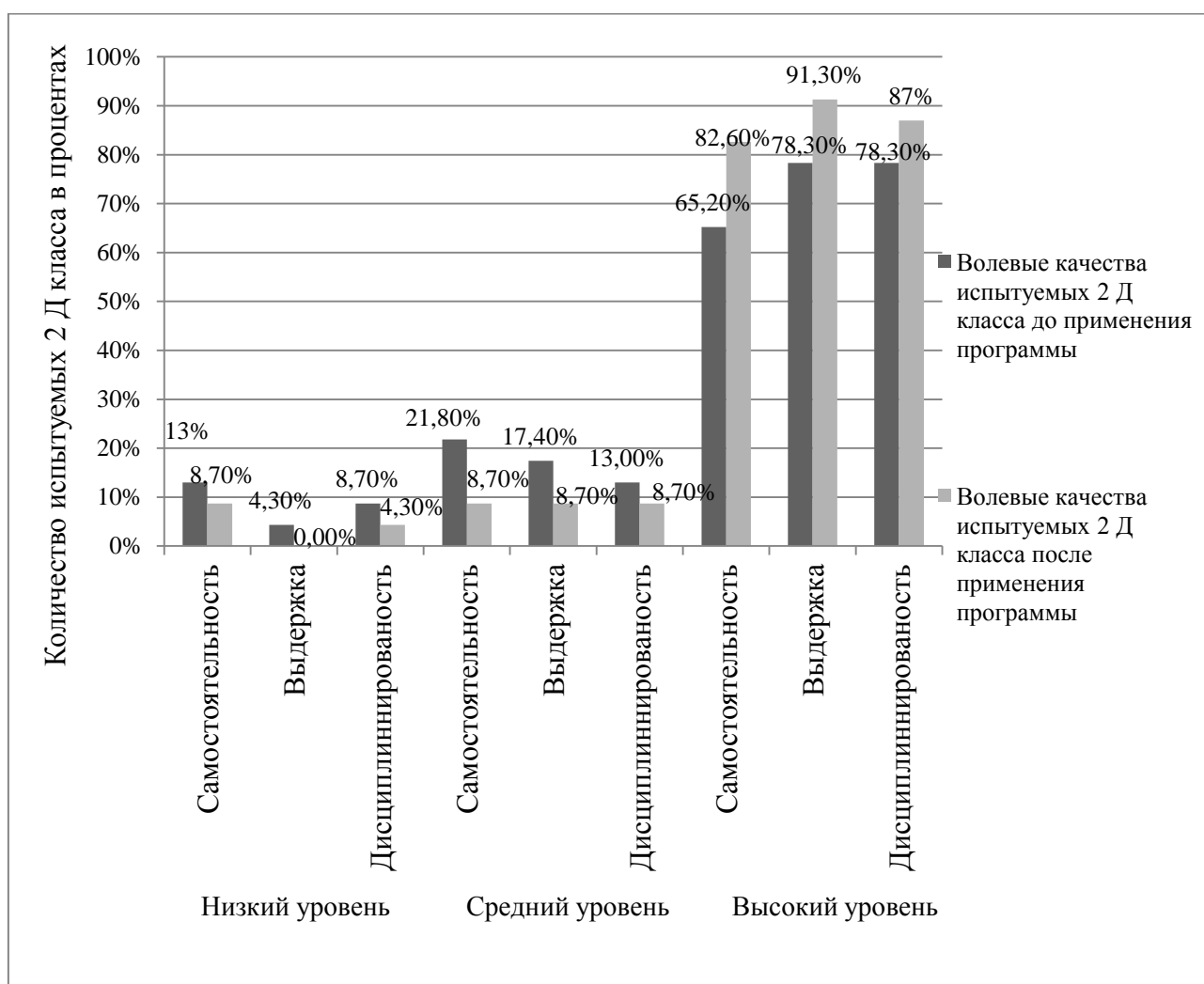


Рисунок 14 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням до и после применения программы

Ниже представлены сравнительные результаты (Рис.15) испытуемых 2 Д класса по методике «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников.

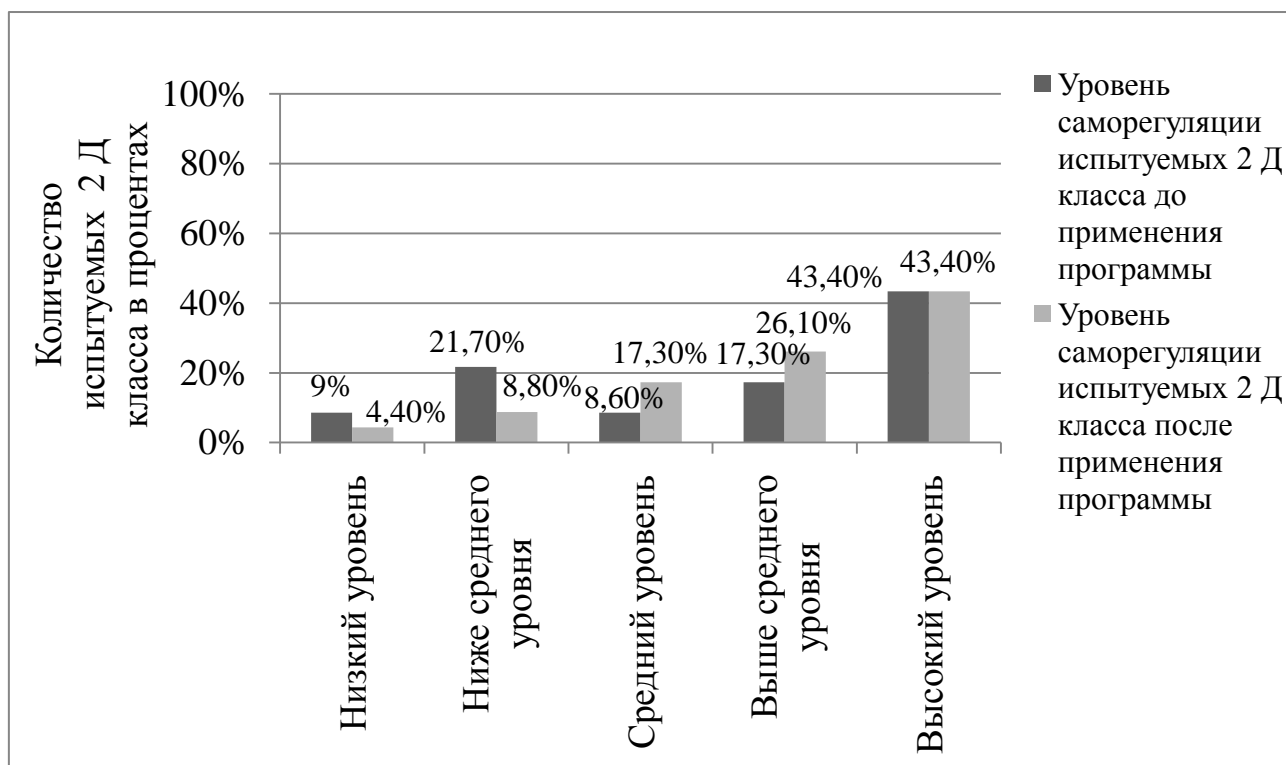


Рисунок 15 – Сравнительные результаты испытуемых 2 Д класса по методике «Изучение уровня саморегуляции» до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников

Анализируя результаты по методике «Изучение уровня саморегуляции», мы видим наглядно, что высокий уровень саморегуляции у испытуемых 2 Д класса до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников остается неизменным (10 человек - 43,4% с высоким уровнем до применения программы и после применения программы), так же можно отметить значительное повышение среднего уровня саморегуляции испытуемых (с 2 – 8,6% человек до 4 – 17,3% человек) и уровня саморегуляции выше среднего (с 4 – 17,3% человек до 6 – 26,1% человек).

Ниже представлены сравнительные результаты (Рис.16) испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н.

Филлипса до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе.

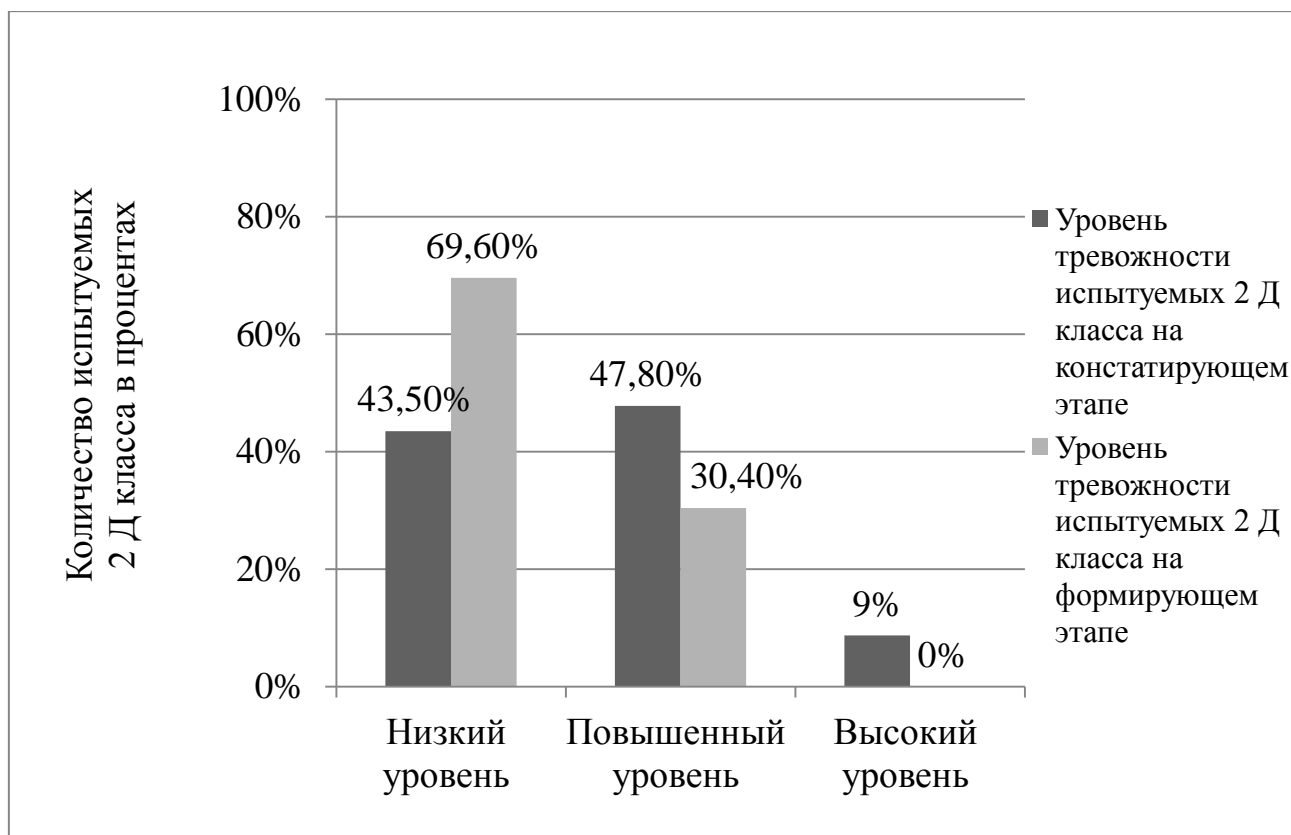


Рисунок 16 – Сравнительные результаты испытуемых 2 Д класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе

Анализируя результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе, мы видим наглядно, что на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень тревожности присутствовал у 10 человек (43,5%), то на формирующем этапе эксперимента низкий уровень тревожности стал присутствовать у 16 человек (69,6%), так же можно отметить, что повышенный уровень тревожности на констатирующем этапе эксперимента присутствовал у 11 человек (47,8%), то на формирующем этапе эксперимента повышенный уровень тревожности снизился до 7 человек (30,4%). Высокий уровень тревожности, который был

выявлен у 2 испытуемых (9%) на констатирующем этапе эксперимента, снизился до 0 человек (0%), на формирующем этапе эксперимента, что может говорить нам об эффективности применения программы формирования саморегуляции младших школьников.

Таким образом, проанализировав данные испытуемых 2 Д класса, по методикам «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс, мы сумели проверить формирование саморегуляции младших школьников.

Полученные результаты показывают, что после применения программы формирования саморегуляции младших школьников, волевые качества испытуемых (самостоятельность, выдержка, дисциплинированность) остались практически неизменными, т.е. сильно развитыми как на констатирующем, так и на формирующем этапах исследования.

Низкий уровень саморегуляции у испытуемых значительно снизился, испытуемые у которых был выявлен уровень саморегуляции ниже среднего значительно сократились, это объясняется тем, что испытуемые, у которых был выявлен этот уровень саморегуляции, после применения программы, показали наиболее лучшую сформированность действий самоконтроля, а это означает, что у них был выявлен средний и выше среднего уровни саморегуляции. Количество детей с высоким уровнем саморегуляции осталось неизменным.

После применения программы формирования саморегуляции младших школьников низкий уровень общей тревожности в школе у испытуемых 2 Д класса значительно стал выше, повышенный уровень общей тревожности в школе значительно снизился, на формирующем этапе эксперимента детей с высоким уровнем общей тревожности в школе выявлено не было, это может подтверждать нашу гипотезу о том, что саморегуляция младших школьников стала более успешной, после реализации комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников.

Для достоверной проверки эффективности программы формирования саморегуляции младших школьников по компоненту регуляции действия нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона) (Приложение 4, таблица 19) по результатам констатирующего и формирующего этапов эксперимента методики «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой (Рис.17).

Можно ли утверждать, что в результатах, полученных после проведения методики «Изучение уровня саморегуляции» на этапах констатирующего и формирующего экспериментов, типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении? Сформулируем гипотезы:

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

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

Алгоритм подсчета Т-критерия Вилкоксона:

1. Составляем список испытуемых в любом порядке.
2. Вычисляем разницу между замерами до проведения коррекционной программы и после. Определяем, что будет считаться «типичным» сдвигом, формулируем гипотезы.
3. Переводим разности в абсолютные величины.
4. Ранжируем абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг.
5. Подсчитываем сумму рангов не типичных значений по формуле:
 $T = \sum R$, где R , - ранговые значения сдвигов с более редким знаком.
6. Определяем критические значения для T .
7. Строим ось значимости.

Результат: $T_{Эмп} = 86$

Критические значения T при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$ $T = 62$

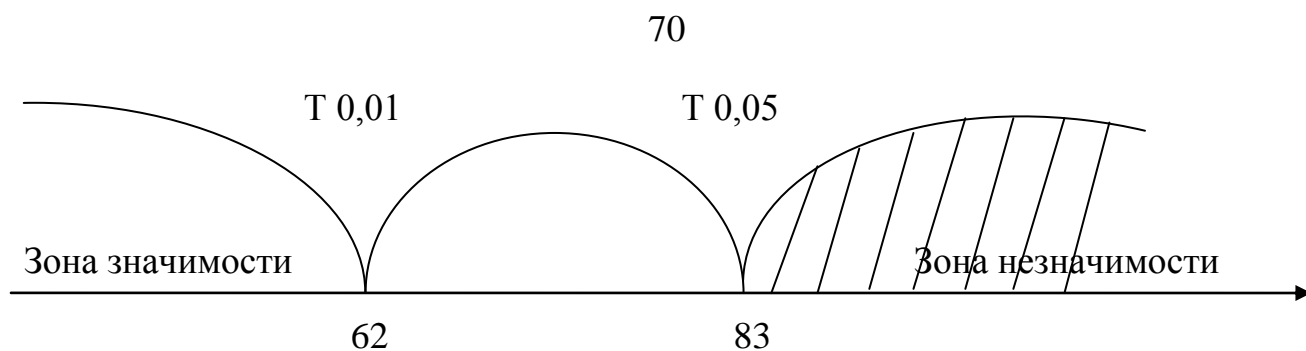


Рисунок 17 – Ось значимости

Полученное эмпирическое значение Тэмп находится в зоне незначимости.

Ответ: принимается гипотеза H_0 Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

Для достоверной проверки эффективности программы формирования саморегуляции младших школьников по волевому компоненту саморегуляции нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона) (Приложение 4, таблица 20) по результатам констатирующего и формирующего этапов эксперимента методики «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого (Рис.18).

Можно ли утверждать, что в результатах, полученных после проведения методики «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по такому волевому компоненту как «самостоятельность» на этапах констатирующего и формирующего экспериментов, типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении? Сформулируем гипотезы:

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

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

Алгоритм подсчета Т-критерия Вилкоксона описан выше.

Результат: $T_{эмп} = 32$

Критические значения Т при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$ $T = 62$

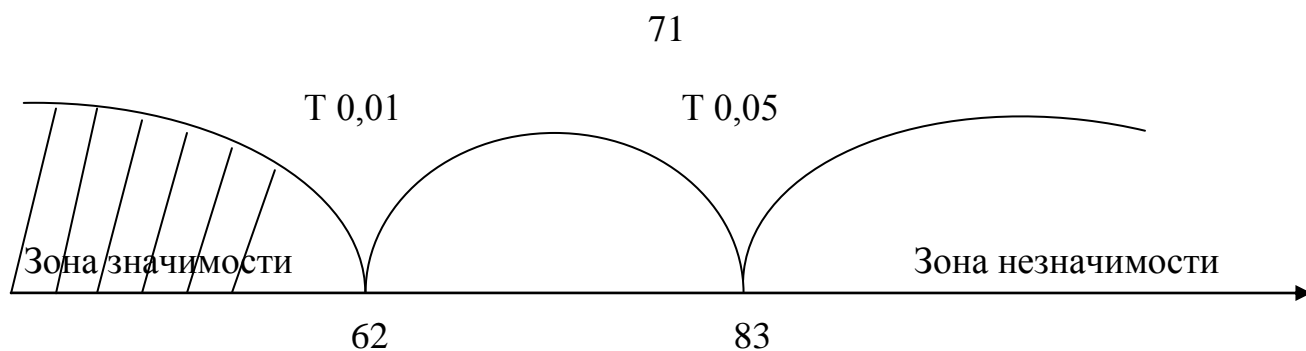


Рисунок 18 – Ось значимости

Полученное эмпирическое значение Тэмп находится в зоне значимости.

Ответ: принимается гипотеза H_1 Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Для достоверной проверки эффективности программы формирования саморегуляции младших школьников по эмоциональному компоненту саморегуляции нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона) (Приложение 4, таблица 21) по результатам констатирующего и формирующего этапов эксперимента методики «Диагностика уровня школьной тревожности», по фактору общей тревожности в школе Б.Н. Филлипса (Рис.19).

Можно ли утверждать, что в результатах, полученных после проведения методики «Диагностика уровня школьной тревожности» по фактору общей тревожности в школе на этапах констатирующего и формирующего экспериментов, типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении? Сформулируем гипотезы:

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

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

Алгоритм подсчета Т-критерия Вилкоксона описан выше.

Результат: $T_{Эмп} = 44$

Критические значения Т при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$ $T = 62$

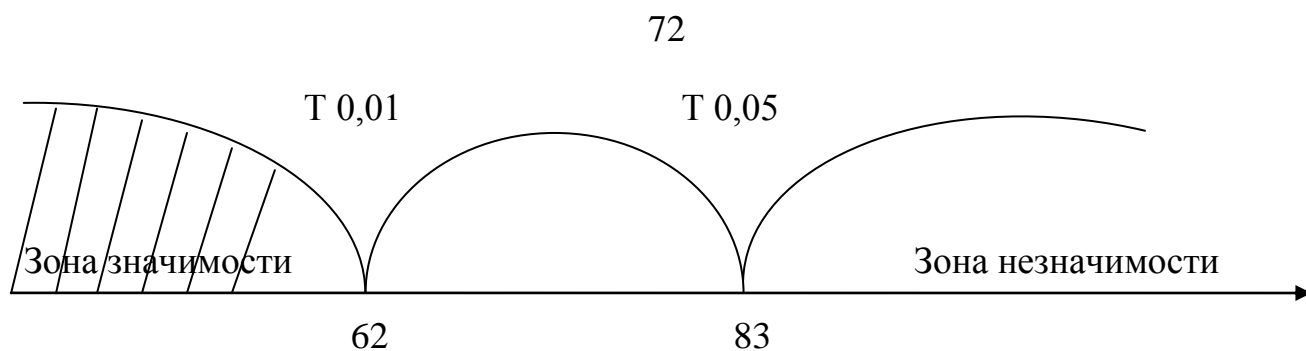


Рисунок 19 – Ось значимости

Полученное эмпирическое значение Тэмп находится в зоне значимости.

Ответ: принимается гипотеза H_1 Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Таким образом, подсчет Т-критерия Вилкоксона показал, что после реализации комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников, компонент регуляции действия в младшем школьном возрасте остался неизменным, а значит можно предположить, что в младшем школьном возрасте этот компонент саморегуляции у детей находится на стадии формирования. В то же время нужно отметить, что результаты эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников, после применения комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников показали положительную динамику.

Реализация комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников, способствовала развитию компонента регуляции действия испытуемых, так же в ходе реализации программы формирования мы добились успеха в развитии эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников. Комплексная программа формирования саморегуляции младших школьников позволяет оптимизировать процесс развития компонентов саморегуляции младших школьников. Эффективность программы подтверждается положительными результатами сформированности эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников. Следовательно, наша гипотеза в отношении эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников оказалась подтверждена,

саморегуляция младших школьников стала более успешной при реализации комплексной программы ее формирования.

Для того чтобы закрепить успешную сформированность эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников, а так же формировать компонент регуляции действия младших школьников нами были разработаны рекомендации педагогам и родителям по формированию саморегуляции младших школьников.

3.3. Рекомендации педагогам и родителям по формированию саморегуляции у младших школьников

На основе констатирующего, формирующего эксперимента и последующего анализа полученных результатов нами были разработаны рекомендации педагогам и родителям, которые необходимы для закрепления уже сформировавшегося эмоционального компонента саморегуляции, а так же сформировать у младших школьников волевой компонент и компонент регуляции действия. В основу рекомендаций легли теоретические основы и практические результаты.

Задача формирования саморегуляции заключается в том, чтобы ребенок на протяжении первых лет обучения научился сознательно управлять своим поведением, и сформировал у себя требуемые для этого качества личности. Поэтому с самого начала поступления детей в школу нужно воспитывать у них положительное отношение к своему новому положению школьника, добиваться сохранения этого отношения на протяжении всего младшего школьного возраста, так же нужно формировать у младших школьников интерес к получаемым знаниям, прививать любовь к интеллектуальному напряжению и преодолению интеллектуальных трудностей. Воспитание таких качеств личности как прилежание, ответственность, самостоятельность, дисциплинированность тоже является необходимой задачей т.к. эти качества составляют необходимые условия для формирования саморегуляции младшего школьника [цит. по 11, с. 19].

М.М. Безруких отмечает, что проведение специальных занятий с детьми по формированию саморегуляции, способствует развитию интереса и старания у младших школьников к таким занятиям. Это объясняется тем, что дети с первого школьного дня сталкиваются с требованиями быть внимательнее, организованнее, и хотят выполнять эти требования, но в большинстве своем не обладают необходимыми навыками и умениями, т.к. плохо представляют себе как это сделать [8, с. 63].

Осуществляя целенаправленные воздействия на формирование саморегуляции младших школьников, необходимо, прежде всего, отдавать себе отчет в том, какую личность мы хотим спроецировать, какими качествами ее наделить [72, с. 542].

Согласно имеющимся в науке данным в состав содержательных представлений субъекта о том, каков он, не входят ценностно-нейтральные качества, лишённые для субъекта личностного смысла. Эти качества наделяются субъектом высокой позитивной или негативной ценностью [цит. по 46, с. 160].

В течение всего учебного года у детей происходит формирование саморегуляции, причем успешность данного процесса определяет значимость учебной деятельности для ребенка и ее дальнейший успех [цит. по 65, с. 78].

Младшему школьнику в учебной деятельности необходимо умение ставить цели и контролировать свое поведение, управлять собой. Чтобы управлять собой, необходимы знания о себе, оценка себя, определение мотивов собственной деятельности [51, с. 201].

Оптимальным для жизни человека, а так же для развития личности является высокий уровень воли, общей саморегуляции, а так же ее составляющих. Человек с высоким уровнем самоуважения, определения желаемого – это человек, обладающий чувством собственного достоинства, уверенный в себе, человек, который осуществляет и утверждает себя не за счет других людей, а за счет реализации собственных возможностей, собственных усилий [74, с. 360].

Сложно беспристрастно контролировать свое поведение, последствия своих поступков. Еще более сложно объективно оценить свое место в обществе, свои возможности, т.к. психофизиологический потенциал во многом определяется врожденными генетическими задатками, типом высшей нервной деятельности и эмоционально-волевой сферой. Однако систематический и строгий самоанализ необходим, благодаря ему человек может рассчитывать на свое духовное, нравственное развитие. Самовоспитание – целенаправленный процесс по развитию лучших, социально ценных свойств личности и категорическому запрещению самому себе дурных поступков и даже помыслов [74, с. 372].

Значительно упрощает учебный ритм жизни, делает его более четким и емким метод разумного самопринуждения. Метод разумного самопринуждения вырабатывает у школьника привычку, а потом и потребность выполнять неизбежное сразу, в разумные оптимальные сроки (домашнее задание, проекты, самостоятельную работу и т.д.) [74, с. 379].

Непрост в реализации метод самоанализа (самонаблюдения), часто считают его утомительным и малоэффективным, особенно младшие школьники. Но постоянный контроль за своим поведением в классе, дома и наедине с самим собой необходим, достаточно присмотреться к выражению лица, жестам, манерам окружающих, особенно если они уверены, что за ними никто не наблюдает. Владеющие методом самоанализа никогда не позволяют себе упиваться собственным красноречием, хамить окружающим, глумиться над одноклассниками и взрослыми, помыкать слабым и зависимым [74, с. 386].

Цель педагога - сознательное стремление, осознанное решение изменить в лучшую сторону индивидуальность учащегося: его эмоциональную, волевую, интеллектуальную и другие сферы. Далее мы приведем подборку упражнений которые классный руководитель, психолог или педагог – предметник могут проводить с детьми, для того чтобы способствовать формированию саморегуляции младших школьников.

Упражнение 1 «Дерево»

Представь что ты красивое дерево. Медленно сделай глубокий вдох, почувствуй, как тревоги уходят вверх, в пространство над тобой. Задержи дыхание и сосчитай до четырех (в это время дерево набирает свежий воздух, солнечную энергию). Медленно выдохни. Повтори процедуру медленный вдох - задержка дыхания - медленный выдох 4-5 раз.

Мышечное расслабление.

Приседайте, если мышечное напряжение чувствуется в коленях. Сожмите кулаки, затем стряхните, сбросив при этом все напряжение, которое сковывает.

Упражнение 2 «Продумай заранее»

Сядьте спокойно в комфортной позе. Если хотите, закройте глаза. Вообразите себя в трудной ситуации. Например: Ответ у доски в присутствии преподавателя. Постарайтесь почувствовать себя настолько спокойно, насколько можете. Подумайте, что скажете и что сделаете. Придумывайте возможные варианты поведения до тех пор, пока не почувствуете себя абсолютно спокойно. Время от времени выполняйте упражнение перед тем, как окажетесь в ситуации, вызывающей тревожность. Сделайте своей привычкой продумывание сложных ситуаций заранее.

Упражнение 3 «Место силы»

Сейчас я включу медленную расслабляющую музыку. Сядь спокойно в комфортной позе. Закрой глаза. Следи за своим дыханием. Представь, что твое тело становится необычайно легким, почти как облако. Теперь ты можешь оказаться в месте, где тебе бывало хорошо, спокойно и радостно. Это может быть реальное место, а может быть и выдуманное. Побудь там некоторое время, пусть место даст тебе силу духа и спокойствия. Запомни это состояние. В любое время, когда ты почувствуешь, что тревога «накатывает» на тебя, ты вспомнишь свое «место силы», свое спокойное состояние, и оно поможет тебе преодолеть тревогу.

Упражнение 4 «Кнопка»

Это упражнение незаметно для окружающих (его можно делать непосредственно на экзамене и т.д.) Можно применять в тот, момент, когда вам необходимо мгновенно расслабиться. Помните, что всевозможные зажимы являются барьерами для спокойной работы мозга. Мысленно перенеситесь в то место, где вам хорошо и спокойно. Для того чтобы мгновенно расслабиться, снять напряжение и чувствовать себя уверенно, мысленно произнесите: «Каждый раз, когда я слегка нажму на ноготь указательного пальца, я сразу перейду к приятному, расслабленному состоянию тела и сознания». В этот момент слегка нажмите на ноготь большого пальца указательным пальцем, представьте и почувствуйте себя еще более расслабленным, почувствуйте как вам хорошо и спокойно. Вызвав это эталонное состояние хотя бы один раз, вы уже сможете в дальнейшем так натренироваться, что оно будет возникать автоматически.

Нужно отметить что простым, но весьма эффективным способом стимуляции деятельности личности является метод положительного подкрепления. Этот метод неосознанно применяется в повседневной жизни постоянно: мать поощряет хороший поступок ребенка; учитель поощряет учебные знания хорошей оценкой и т.д.

Формирование правильного самовосприятия у ребенка, сложная задача, потому что требования жизни постоянно меняется по мере того, как ребенок растет и развивается. Решение этой задачи, например, обучение чтению, не обязательно разовьет самоуважение, потому что психические и социальные задачи могут казаться бесконечными. И возможно, что школьнику, который был вполне уверен в себе в более раннем возрасте, когда начинал ходить, теперь требуется помощь, потому что ему трудно учиться в школе. Многие дети продолжают нуждаться в помощи и поддержке других людей, особенно родителей, когда начинают искать себя. Помогать ребенку обрести устойчивое, правильное самовосприятие - наиболее важная и благодарная задача педагогов и родителей [30, с. 259].

Родители по-разному могут помочь детям обрести уверенность в себе, обрести потребность в обучении. Чрезвычайно эффективный способ - помочь ребенку обнаружить и развить свои сильные стороны. Все дети, даже, казалось бы, крайне бездарные, имеют способности. Иногда талант очевиден, например, ребенок может иметь чудный голос и хорошее чувство ритма. Чаще, однако, талант менее заметен. Например, некоторые дети удивительно чувствительны к трудностям других людей. У других - невероятное воображение, помогающее им находить новые решения многих задач. У третьих просто милый характер. Всем детям, независимо от их достоинств, необходимо знать, что родители любят их и гордятся ими. Чем сильнее дети чувствуют любовь, тем больше они стараются себя проявить [60, с. 46].

Часто возникают ситуации, ударяющие по чувству собственного достоинства ребенка. Общество ждет от детей многого - подчинения официальным лицам, спокойного поведения в классе, освоения чтения, счета, пользования деньгами и т.д. дети стараются либо идти навстречу, либо сопротивляться этим навязанным им внешним требованиям. Для многих детей, особенно для тех, кто плохо усваивает новое, типичные сложности развития и обучения - основные препятствия в формировании самоуважения. От родителей, вероятно, потребуется помощь в компенсации разочарований и неудач, которую может оказать, выявляя сильные стороны ребенка. В хорошем эмоциональном состоянии человек успешно преодолевает различные препятствия, которые жизнь ставит перед ним ежедневно. Преодоление включает в себя осознание, управление и выражение чувств соответствующим образом [60, с. 48].

Прежде чем ребенок научится контролировать свои эмоции, ему нужно научиться отличать их и обсуждать. Эта задача особенна, сложна для детей, потому что их возможности словесного общения ограничены по сравнению с возможностями взрослых. Так, плохо пройдя испытание, потеряв игрушку, наблюдая, как другой ребенок становится любимчиком учителя или после

долгого ожидания, ребенок может не знать, как ему выразить неудачу, отказ, расстройство и может разозлиться [60, с. 49].

Родители способны помочь, объяснив, что чувства ребенка им понятны, и, в зависимости от возраста ребенка, предложить поговорить о них и дать совет, как поступить в этой ситуации. К примеру, если старший ребенок разозлился, когда его попросили вымыть посуду, родители должны сказать: "у тебя, наверное, был трудный день, ведь ты всегда так рад помочь с мытьем посуды. С тобой трудно разговаривать, когда ты злишься. Я чем-то обидел тебя?" такой подход поможет ребенку вступить в разговор о его чувствах и, возможно, выяснить, что его беспокоит [51, с. 193].

Родители должны внимательно выслушать ребенка и выяснить все причины, из-за которых у него возникло такое эмоциональное состояние. Они могут захотеть вернуться к этой теме, показав через некоторое время, что она им все еще интересна. В будущем это поможет ребенку не стесняться и всегда обращаться со своими проблемами к родителям [51, с. 194].

Помощь, оказанная ребенку в обсуждении его чувств, может способствовать тому, что в дальнейшем ему будет легче решать различные проблемы. Такое раннее обучение не только содействует лучшему управлению своими эмоциями, но и поможет в будущем устанавливать хорошие взаимоотношения с людьми [51, с. 196].

Научившись распознавать и обсуждать чувства, ребенок будет лучше справляться с ними. Дети не склонны контролировать сильные эмоции, даже если они их распознают. Для родителей очень важно научить своих детей как-то контролировать свои эмоции. Предположим, что ребенок никак не может справиться с иррациональным страхом и боится чудовищ. Родители должны объяснить ребенку, что в доме не водятся никакие чудовища, и предложить вспомнить об этом или громко сказать это вслух, когда снова возникнет страх. Если ребенок поймет, что чувства естественны, но в то же время и преходящи, и что ими можно управлять своими мыслями и поведением, он приобретает необходимые интуицию, силу и волю [51, с. 197]

Дети готовы демонстрировать свои эмоции родителям, другим членам семьи и друзьям. Спорный вопрос состоит не в том, показывать ли чувства, а в том, как это делать. У детей есть выбор. Ребенок, который, к примеру, злится на приятеля, может кричать на родителей. Альтернативой может быть угрюмое поведение в следующие несколько дней. Наиболее конструктивный поступок в этой ситуации - прийти к приятелю и объяснить, как он себя чувствует, или освободиться от напряжения с помощью какой-нибудь полезной физической нагрузки, например, бега или велосипедной прогулки. Чтобы знать о путях выхода из положения и использовать их, детям нужен совет и понимание родителей [75, с. 213].

Чтобы помочь ребенку правильно себя вести, необходимо найти золотую середину между его потребностями, мечтами и правами окружающих. Один очевидный и популярный путь - объяснить, что другие люди тоже имеют права, и научить ребенка уважать эти права, насколько это позволяет его развитие [75, с. 218].

Другой путь - наблюдать за тем, что делает ребенок, и очень внимательно прислушиваться к тому, что он говорит, чтобы понять, какие чувства лежат в основе его поведения. Потом можно поговорить с ребенком, считаясь с его чувствами и в тоже время, влияя на его поведение. Когда дети верят в то, что родители действительно слышат и понимают их точку зрения и чувства, даже самые болезненные и сложные проблемы становятся разрешимыми. Родители должны вести себя спокойно и давать возможность детям выражать свои чувства и заботы. Если это удастся, родители вместе с ребенком могут помочь ребенку самостоятельно изменить линию поведения или предложить ему другую, доказав ее правильность [75, с. 219].

Изменение поведения в соответствии с желаниями, потребностями и правами других людей не преследует цель входить к кому-то в доверие. Скорее, это необходимо для того, чтобы не обижать других - иногда самый эффективный способ заставить их посмотреть на себя критически. Помогая ребенку учиться правильно себя вести, родители должны попытаться

отличать следствия развития от настоящих проблем поведения. Все дети проходят через определенные ступени развития. Это может приводить к их плохому поведению. Например, вспышки раздражения у детей, начинающих ходить, - способ выразить сильные эмоции; школьники могут слегка привирать, пытаясь продемонстрировать свою растущую самостоятельность; в юности часто бросают дерзкие вызовы нормам, чтобы проверить ценность своих убеждений и свою самостоятельность. Во многих случаях лучший способ реакции на такое поведение - ответить честно, но коротко и без эмоций. Дети легко отказываются от своего неадекватного поведения [71, с. 55].

Таким образом, эффективное и успешное формирование саморегуляции младших школьников возможно только при комплексной, систематичной и совместной работе педагогов и родителей младших школьников образовательного учреждения.

Выводы по III главе

Необходимость проведения специальной работы с детьми младшего школьного возраста с целью развития у них навыков эмоционального и волевого компонентов саморегуляции, а так же компонента регуляции действия обусловлена тем, что возрастной период 7-10 лет является сензитивным для формирования эмоциональной и волевой сферы. Программа формирования саморегуляции младших школьников, в частности ее эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников направлена помочь детям научиться правильно, реагировать на стрессовые ситуации, уметь выходить их возникающих конфликтов; помочь правильно выражать свои чувства и понимать, что чувствуют окружающие их люди; формировать навыки эффективного общения; программа направлена на уменьшение школьной тревожности, сохранение психического здоровья детей и формирование саморегуляции.

После реализации комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников, нами был проведен формирующий эксперимент на котором проанализировав данные испытуемых 2 Д класса, по методикам

«Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс, мы сумели проверить формирование саморегуляции младших школьников.

Для достоверной проверки эффективности программы формирования саморегуляции младших школьников нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона) по результатам констатирующего и формирующего этапов эксперимента по методикам: «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой; «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого; «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, которая показала, что после реализации комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников, компонент регуляции действия в младшем школьном возрасте остался неизменным (результат: $T_{Эмп} = 86$; критические значения T при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$ $T = 62$), а значит можно предположить, что в младшем школьном возрасте этот компонент саморегуляции у детей находится на стадии формирования. В то же время нужно отметить, что результаты эмоционального (результат: $T_{Эмп} = 32$; критические значения T при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$ $T = 62$) и волевого (результат: $T_{Эмп} = 44$; критические значения T при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$ $T = 62$) компонентов саморегуляции младших школьников, после применения комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников показали положительную динамику.

Эффективность программы подтверждается успешными результатами сформированности эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников. Следовательно, наша гипотеза в отношении эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников оказалась подтверждена, саморегуляция младших школьников стала более успешной при реализации комплексной программы ее формирования.

Для того чтобы закрепить положительную сформированность эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников,

а так же формировать компонент регуляции действия младших школьников нами были разработаны рекомендации педагогам и родителям по формированию саморегуляции младших школьников, в ходе которых, выяснилось, что эффективное и успешное формирование саморегуляции младших школьников, возможно только при комплексной, систематичной и совместной работе педагогов и родителей младших школьников образовательного учреждения.

Так же нами было подготовлено внедрение результатов формирующей работы в практику и разработана технологическая карта поэтапного внедрения результатов исследования в практику (Приложение 5, таблица 22).

Заключение

Понятие саморегуляции в психолого – педагогической литературе активно разрабатывается в работах многих авторов, которые предпринимают попытки вычленения видов и уровней саморегуляции. Саморегуляция рассматривается как системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость и пластичность на любом ее уровне.

Краткий обзор современных представлений о видах и уровнях саморегуляции показывает, что понятие саморегуляции следует рассматривать как интегративный процесс и как целостную динамическую систему функционирования разных уровней и аспектов. Изменения на одном из уровней будут влиять на ее другие уровни и на систему в целом.

Анализируя взгляды ученых, мы исследовали волевой и эмоциональный компоненты, а так же компонент регуляции действия младших школьников, т.к. для школьников очень важно: не допускать спонтанные реакции на определенные события, которые в особенности могут затрагивать учебную деятельность; вырабатывать такие качества, как дисциплинированность и выдержка, которые пригодятся им в дальнейшем обучении; реализовывать поставленные цели; управлять собой и своими чувствами; осуществлять контроль и оценку результатов своих действий.

В нашей работе было осуществлено целеполагание процесса формирования саморегуляции младших школьников, которое позволило выявить текущий уровень сформированности саморегуляции у младших школьников; проанализировать и обобщить результаты первичной диагностики; реализовать программу формирования саморегуляции младших школьников; проанализировать эффективность программы саморегуляции младших школьников; провести повторную диагностику сформированности эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников; проанализировать и обобщить результаты повторной диагностики; закрепить результаты формирования с помощью психолого –

педагогических рекомендаций педагогам и родителям по улучшению саморегуляции младших школьников; а так же подготовить внедрение результатов формирующей работы в практику и разработать технологическую карту поэтапного внедрения.

Так же нами была разработана модель формирования саморегуляции младших школьников, целью, которой, являлось прогнозирование успешной реализации процесса формирования саморегуляции младших школьников.

При подборке диагностического инструментария мы опирались на задачи исследования. Методики предназначались для оценки волевых качеств, определения уровня сформированности саморегуляции, а так же изучения и уровня характера тревожности связанного со школой у детей младшего школьного возраста.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы выявили необходимость разработки и реализации программы формирования саморегуляции младших школьников, для подтверждения нашей гипотезы о том, что саморегуляция младших школьников станет более успешной при реализации комплексной программы формирования.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что наибольшие изменения произошли по показателям волевого компонента саморегуляции (волевое качество «самостоятельность» увеличилось на 17,4%, волевое качество «выдержка» увеличилось на 13%, волевое качество «дисциплинированность» увеличилось на 8,7% на высоком уровне), по показателям компонента регуляции действия (средний уровень саморегуляции увеличился на 8,7%, уровень саморегуляции выше среднего увеличился на 8,8%), по показателям эмоционального компонента саморегуляции (низкий уровень школьной тревожности увеличился на 26,1%, повышенный уровень школьной тревожности снизился на 17,4%, высокий уровень тревожности снизился с 9% до 0%).

Чтобы полученные результаты эксперимента на формирующем этапе носили достоверный характер, нами была произведена математическая

обработка данных (Т-критерий Вилкоксона), которая показала, что после реализации комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников, компонент регуляции действия в младшем школьном возрасте остался неизменным, а значит можно предположить, что в младшем школьном возрасте этот компонент саморегуляции у детей находится на стадии формирования. В то же время нами было выявлено, что результаты эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников, после применения комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников показали положительную динамику.

Таким образом, реализация комплексной программы формирования саморегуляции младших школьников, способствовала развитию компонента регуляции действия испытуемых, так же в ходе реализации программы формирования мы добились успеха в развитии эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников. Комплексная программа формирования саморегуляции младших школьников позволила оптимизировать процесс развития компонентов саморегуляции младших школьников.

Эффективность программы подтверждается положительными результатами сформированности эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников. Следовательно, наша гипотеза в отношении эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников оказалась подтверждена, саморегуляция младших школьников стала более успешной при реализации комплексной программы ее формирования.

Для того чтобы закрепить успешную сформированность эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников, а так же формировать компонент регуляции действия младших школьников нами были разработаны рекомендации педагогам и родителям по формированию саморегуляции младших школьников.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Идея системности в современной психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 496 с.
2. Адлер А. Наука о характерах. Понять природу человека [Электронный ресурс]/ Адлер А.— Электрон. текстовые данные.— М.: Академический Проект, 2014.— 248 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36426>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
3. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2005. – 161с.
4. Андропова Е.О. Психология и педагогика// Проблема компонентов, характеристик и основных типов самосознания в психологии. М., 2010. С. 149 -152.
5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. – М.: Издательство Эскмо, Москва, 2010. – 177с.
6. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии.— М.: Институт психологии РАН, 2006.— 512 с.
7. Асмолов А.Г. Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2011.— 824 с.
8. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика?. – М.: Издательство Просвещение, 2005. – 111с.
9. Белопольская Н.Л. Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]/ Белопольская Н.Л.— Электрон. текстовые данные.— М.: Когито-Центр, 2004.— 32 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15674>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
- 10.Божович Л.И Развитие воли в онтогенезе // [Электронный ресурс] Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды./ Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е,

- стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК» 1997. – с. 302 – 332. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63126>.
- 11.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, серия «Мастера психологии». – 2008. – 276с.
- 12.Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. – 298с.
- 13.Брушлинский А.В. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]/ Брушлинский А.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2006.— 623 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15533>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
- 14.Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240с.
- 15.Волков Б.С. Психология младшего школьника [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Волков Б.С.— Электрон. текстовые данные.— М.: Академический Проект, 2005.— 208 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36520>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
- 16.Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
- 17.Гессманн Х-В, Севастьянов П.С. Концепция ненасильственного общения М. Розенберга [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 2. С. 84–91. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70115.shtml> (дата обращения: 02.05.2016)
- 18.Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М.: Харвест, 1998. – 225с.
- 19.Гостев А.А. Психология вторичного образа. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 512с.
- 20.Грюнвальд Бернис Б. Консультирование семьи [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Грюнвальд Бернис Б., Макаби Гарольд В.— Электрон.

- текстовые данные.— М.: Когито-Центр, 2008.— 415 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/3829>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
21. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. — М.: Юрайт 2013 — 608 с.
22. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2004. — 194с.
23. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. — М.: Издательство Перо, 2015. — 200с.
24. Захарова Т.В., Моисеева А.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: материалы Всероссийской научно – практической конференции. (24 мая 2012 г.): в 2 ч., Ч. 2 – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2012. – С. 45-47
25. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии. – М.: Когито-Центр, 2008. – 187с.
26. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006, – 208с.
27. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. – СПб.: Питер 2009, – 368с.
28. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Электронный ресурс]/ Карпов А.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2004.— 424 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15605>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
29. Князева Т.Н. Психологическая система сопровождения готовности младших школьников к обучению в основной школе [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Князева Т.Н.— Электрон. текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2013.— 119 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12817>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

30. Колюцкий В.Н., Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека [Текст]. — М.: Академический проект, 2013. - 420 с.
31. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно – функциональный аспект) // Вопросы психологии. 2008. №3. С. 5-12
32. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – 2-е изд., М: Ленанд, 2011. – 320с.
33. Корецкая И.А. Клиническая психология [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Корецкая И.А.— Электрон. текстовые данные.— М.: Евразийский открытый институт, 2010.— 48 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10698>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
34. Коробейников И.А. Нарушение развития и социальная адаптация . – М.: ПЕР СЭ, 2002, – 192с.
35. Королева Н.Н. Психосемантические методы диагностики личности [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие/ Королева Н.Н.— Электрон. текстовые данные.— СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.— 63 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19322>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
36. Круглова Н. Ф. Психологические особенности саморегуляции в учебной деятельности // Психологический журнал. 2004. – №2 (15). С. 66-73.
37. Крылов А.А. Психология. – М.: Проспект, Москва, 2005. – 220с.
38. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 103–114
39. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. 2-е изд. исправл. и доп-е – СПб.: Питер, 2009. – 464с.
40. Куликова К.А. Психолого-педагогические условия становления психологической культуры студентов вуза в клубной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2013. С. 25-29. – № 6.;

- URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11095> (дата обращения: 02.05.2016).
41. Куликова Н.В. Применение методов системного моделирования в педагогической деятельности Текст. / Н.В. Куликова. М.: ТИАРА, 2010. - 112 с.
42. Лапп Е.А. Психолого-педагогические основы формирования связной письменной речи младших школьников с ЗПР. Теория и практика Саратов: Вузовское образование, 2013.— 258 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12714>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
43. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Издательство Воронеж, 2007. — 448с.
44. Леонтьев Д.А.. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. – 487с.
45. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 2006. – 444с.
46. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности [Электронный ресурс]: избранные труды/ Ломов Б.Ф.— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2006.— 624 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15588>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
47. Максименко. С.Д. Общая психология. – М.: 2004. – 528с.
48. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций. – СПб.: Издательство Союз, 2000. – 576с.
49. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского Университета. 2010. – №1 (14). С. 36-45.
50. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения.— М.: Институт психологии РАН, 2007.— 214 с.
51. Мухина В.С. Детская психология. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
52. Мякишева Н.М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников [Электронный ресурс]: монография/ Мякишева Н.М.— Электрон. текстовые данные.— М.: Прометей, 2011.—

- 160 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8308>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
53. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии// Телесность человека: междисциплинарные исследования. М., 2006. С. 84-93.
54. О.С. Орлова., Т.В. Туманова., Т.Б. Филичева Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2015. —320с.
55. Общая психология. Тексты. Том 2. Субъект деятельности. Книга 3 [Электронный ресурс]/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Когито-Центр, 2013.— 584 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15276>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
56. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А.Ребера . – М.: ВЕЧЕ, 2002. – 1152с.
57. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: Диссертация канд. псих. наук. – Киев, 2011. – 170 с.
58. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъективная активность и самостоятельность человека Часть 1 // Психологические исследования. 2009. – №5 (7). С. 142-151.
59. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 6 - 7 [Электронный ресурс]: научно-практический сборник/ Е.В. Ключкова [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Теревинф, 2012.— 256 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12775>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
60. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Пахальян В.Э.— Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2015. — 235 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29300>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю
61. Певзнер Л.Д. Практикум по математическим основам теории систем. – Санкт Петербург: Лань, 2013. – 400с.

62. Перепелкина Н.О. Психодиагностика [Электронный ресурс]: учебное пособие для бакалавров/ Перепелкина Н.О., Мутавчи Е.П., Ермакова Н.И.— Электрон. текстовые данные.— М.: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2016.— 224 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/37171>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
63. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Речь, 2002. – 694с.
64. Профилактика и разрешение социальных конфликтов [Электронный ресурс]/ О.И. Андреева [и др.].— Электрон. текстовые данные.— СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2011.— 277 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/22987>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
65. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний [Электронный ресурс]/ Прохоров А.О.— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2009.— 352 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15637>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
66. Психолингвистика [Электронный ресурс]: учебник для вузов/ И.В. Королева [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Пер Сэ, 2006.— 416 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/7421>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
67. Психологический словарь / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2001. – 494 с.
68. Психология – наука будущего [Электронный ресурс]: материалы V международной конференции молодых ученых/ О.И. Михайленко [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2013.— 752 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32143>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
69. Психология развития / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524с.

70. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение 2003. – 303с.
71. Разумникова О.М. Общая психология. Когнитивные процессы и состояния [Электронный ресурс]: практикум/ Разумникова О.М.— Электрон. текстовые данные.— Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2011.— 76 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44812>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
72. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М.: Бахрах-М, 2011. – 664с.
73. Ратинова Н.А. Саморегуляция поведения при совершении агрессивных насильственных преступлений : Дис. ... канд. пед. наук : 19.00.06 : Москва, 1998 229 с. РГБ ОД, 61:98-13/663-8
74. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: практическое пособие / Е.И. Рогов. – М. Юрайт – 2012. – 412 с.
75. Родители и дети. Психология взаимоотношений [Электронный ресурс]/ Е.А. Савина [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Когито-Центр, 2003.— 230 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/3873>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
76. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
77. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция [Электронный ресурс]/ Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2010.— 352 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15541>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
78. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию. – М.: Академический проспект, 2008, – 779с.

- 79.Слободняк Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: практ. пособие / Н. П. Слободняк. М.: АйрисПресс, 2004. С. 176.
- 80.Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. – 158с.
- 81.Степанова М. А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С.Выготский и П.Я.Гальперин //Вопросы психологии. — 2000. — Т. 6. — С. 90–99.
- 82.Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 176с.
- 83.Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна.— М.: Институт психологии РАН, 2011.— 431 с.
- 84.Франкл В. Доктор и душа. СПб.: Ювента, 2002, 279с.
- 85.Шадриков В.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах.— М.: Логос, 2011.— 232 с.
- 86.Шеховцева Л.С. Стратегический менеджмент [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шеховцева Л.С.— Электрон. текстовые данные.— Калининград: Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, 2006.— 155 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/23884>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Стимульный материал к методикам диагностики

Методика «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий)

Цель методики: оценка волевых качеств (самостоятельности, выдержки, дисциплинированности), субъекта, проявляемых в, каком, – либо виде деятельности.

Довольно полную характеристику волевой активности субъекта можно получить, наблюдая за его настойчивостью, инициативностью, решительностью, самостоятельностью, выдержкой, организованностью и дисциплинированностью, проявляемых в каком-нибудь виде деятельности. Эти волевые качества, отражающие активизирующую и сдерживающую функции воли, наиболее ярко проявляются в действиях и поступках субъектов, удобны для наблюдения, характерны для всех видов деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа). Что касается целеустремленности, то о ней можно судить по проявлению указанных выше качеств.

Признаки волевых качеств школьников

Признаки дисциплинированности:

- сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка (соблюдение требований учителей, своевременное выполнение трудовых поручений, выполнение всех правил в спорте и т. д.);
- добровольное выполнение правил, установленных коллективом (класса, членами кружка, группой товарищей по труду, спорту и т. д.);
- недопущение проступков (уход без разрешения с занятий, неявка на воскресник и т. п.);
- соблюдение хорошего поведения при изменении обстановки.

Признаки самостоятельности:

- выполнение субъектом посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить учебное, трудовое задание и т. п.);
- умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ отдохнуть и т. д.);
- умение отстаивать свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав;
- умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности.

Признаки настойчивости:

- стремление постоянно доводить начатое дело до конца;
- умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями;
- умение продолжать деятельность при нежелании ею заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности;
- умение проявить упорство при изменившейся обстановке (смене коллектива, условий труда и т. д.)

Признаки выдержки:

- проявление терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи и т. п.);
- умение держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т. д.);
- умение тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании и т. д.);
- умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке.

Признаки организованности:

- соблюдение определенного порядка, способствующего успеху в деятельности (держат в порядке книги, рабочее место, предметы труда и развлечений и т. п.);
- планирование своих действий и разумное их чередование; рациональное расходование времени с учетом обстановки;
- умение вносить в свою деятельность определенную организацию при изменении обстановки.

Признаки решительности:

- быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка;
- выполнение принятого решения без колебаний, уверенно;
- отсутствие растерянности при принятии решений в затрудненных условиях и во время эмоциональных возбуждений;
- проявление решительных действий в непривычной обстановке.

Признаки инициативности:

- проявление субъектом творчества, выдумки, рационализации;
- участие в осуществлении разумного новшества, хорошего начинания, исходящего от других;
- активная поддержка коллектива в реализации намеченных планов;
- стремление проявить инициативу в непривычной обстановке.

Оценка силы волевых качеств

Оценка силы волевых качеств производится по пятибалльной системе 5 — волевое качество очень сильно развито, 4 — сильно развито, 3 — развито, 2 — очень слабо развито, 1 — волевое качество не присуще данному субъекту (для большей точности оценка может быть выражена с десятными долями балла, например 3,7 или 4,2 и т. д.).

Общая оценка каждого волевого качества определяется как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества на число оценивающих. Если среднеарифметическое равно 4, и выше, данное качество проявляется сильно, в остальных случаях — волевое качество считается слабо проявляющимся. Так определяется сила каждого из изучаемых волевых качеств.

Оценка устойчивости того или другого волевого качества производится по частоте проявления признаков данного качества. Волевое качество считается более или менее устойчивым, если один из его признаков обнаруживается у наблюдаемого субъекта в данной деятельности в среднем три и более раза в неделю или если два и более признака проявляются в среднем не менее двух раз в неделю за время наблюдения за субъектом. При более редком проявлении признаков волевое качество считается неустойчивым.

Таким образом, если волевое качество определенной силы и устойчивости проявляется только в одном виде деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа), можно считать, что это влияние мотива, интереса к данной деятельности, если в двух и более видах деятельности — что это, скорее всего, качество личности.

Методика «Изучение уровня саморегуляции» (У.В. Ульenkова)

Цель методики: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Методика «Изучение уровня саморегуляции» Ульenkовой, позволяет определить уровень саморегуляции младших школьников, по тому, как дети выполняют задание с соблюдением определенных правил.

Описание методики:

На тетрадном листе в одну линейку в течение 15 мин (в начале учебного года) дети пишут простым карандашом системы палочек и черточек, соблюдая при этом четыре правила: 1) писать палочки и черточки в определенной последовательности; 2) не писать на полях; 3) правильно переносить системы знаков с одной строки на другую; 4) писать не на каждой строчке, а через одну.

В соответствии с общим замыслом методики были разработаны следующие оценочные критерии степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности детей: 1) степень полноты принятия задания — ребенок принимает задание во всех компонентах; принимает частично; не принимает совсем; 2) степень полноты сохранения задания до конца занятия — ребенок сохраняет задание во всех компонентах; сохраняет лишь отдельные его компоненты; полностью теряет задание; 3) качество самоконтроля по ходу выполнения задания — характер ошибок, допускаемых ребенком; замечает ли он свои ошибки; исправляет или не исправляет их; 4) качество самоконтроля при оценке результата деятельности — ребенок старается еще раз основательно проверить работу и проверяет ее; ограничивается беглым просмотром; вообще не просматривает, а отдает ее взрослому сразу же по окончании.

Ход работы

Педагог организывает и рассказывает детей, как на обычном учебном занятии. Перед каждым ребенком кладет двойной тетрадный лист с разлиновкой в одну линейку. В доступной и привлекательной форме он ставит общую цель занятия: «Дети, перед каждым из вас лежит лист из школьной тетради. Сейчас вы будете писать карандашом, как настоящие школьники. Вы будете писать палочки и черточки, соблюдая при этом четыре правила. Сейчас я вам покажу на доске, как нужно писать палочки и черточки, и скажу, какие правила при этом нужно помнить».

Далее следует краткое (не более 4—5 мин) инструктирование детей. «Смотрите и запоминайте, как я буду писать на доске», — говорит педагог, подходя к доске, разлинованной так же, как и тетрадный лист. «Я пишу на доске, — продолжает он, — палочки и черточки в таком порядке: сначала я пишу одну палочку, потом черточку. Дальше нужно написать две палочки — черточку. Затем три палочки — черточку, а потом все повторить снова. Надо все время считать, чтобы не ошибиться. Это первое правило, которое вам нужно соблюдать при письме. (Педагог повторяет это правило еще раз.) Второе правило: вы заполнили всю строчку до полей (показывает) — писать на них нельзя, школьник на полях не пишет. Третье правило: надо правильно переходить с законченной строчки на новую: на новой строчке продолжать писать то, что не поместилось на старой. Смотрите: я написала две палочки, а черточка не поместилась, я ее переношу на новую строчку, а дальше пишу три палочки — черточку и т. д. (Объясняет разные варианты переноса.) Четвертое правило: между строчками должно быть расстояние в одну линейку, иначе у вас все написанное сольется, будет выглядеть некрасиво».

Педагог по написанному на доске повторяет еще раз все правила. Правила повторяются вместе с детьми. Затем он, чтобы убедиться, правильно ли все дети нашли первую строчку, поля, третью строчку, просит поставить на них указательный палец. Убедившись, что все дети ориентируются на тетрадном листе, прекращает инструктаж. Он стирает написанное на доске и говорит детям: «Старайтесь писать правильно, аккуратно, молча, чтобы не мешать друг другу. Если что-то непонятно, то спросите сейчас».

Далее, после короткой паузы, педагог добавляет: «Будете писать до тех пор, пока я не скажу: достаточно, проверьте написанное. А теперь пишите!» Засекается время начала работы. Помощь детям в процессе работы методикой не предусматривается.

Обработка результатов

В соответствии с оценочными критериями сформированности действий самоконтроля выделяется пять уровней сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей (в направлении от высшего к низшему). Уровни служили целям количественной и качественной оценки сформированности саморегуляции. Кратко опишем их.

I. Ребенок принимает задание полностью, полностью во всех компонентах сохраняет его до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь на протяжении всего занятия; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки на то или иное правило, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдать работу сразу же

после сигнала об окончании, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все, чтобы работа не только была выполнена правильно, но и выглядела аккуратной, красивой. Данный уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «5».

II. Ребенок принимает задание полностью, сохраняет его также полностью до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки на те или иные правила, но не замечает и не устраняет их; также не устраняет ошибки и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничиваясь лишь беглым просмотром написанного; качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него есть. Этот уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «4».

III. Ребенок принимает лишь часть инструкции, но до конца занятия может не сохранить ее в принятом объеме, в результате пишет палочки и черточки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только по невнимательности, но прежде всего потому, что не запомнил правила выполнения задания; ошибок не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; после сигнала об окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату равнодушен. Данный уровень саморегуляции ребенка оценивается баллом «3».

IV. Ребенок принимает лишь небольшую часть инструкции, но почти сразу ее полностью теряет; пишет палочки и черточки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет; не использует и время для проверки в конце занятия; после сигнала об окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы индифферентен. Этот уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «2».

V. Ребенок совсем не принимает задания, более того, он вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать с карандашом и бумагой; пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист, как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек на листе; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить также не приходится. Данный уровень оценивается баллом «1».

Методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс)

Цель методики: изучение уровня и характера тревожности, связанного со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и составляющие общей тревожности, связанные с различными областями школьной жизни.

Методика Филлипса предназначена для диагностики уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух.

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

Опросник

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?

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

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

Обработка результатов и интерпретация.

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

- 1) Общее число несовпадений по всему тесту: если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.
- 2) Число совпадений по каждому из 8 факторов, выделяемых в тесте. Уровень тревожности определяется по той же схеме, что и в первом случае.

Ключ

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

Факторы	№ Вопросов
Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22
Переживания социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сумма = 11

Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22; сумма = 5
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28; сумма = 5
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

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

Сводные результаты исследования на констатирующем этапе исследования
 Результаты констатирующего эксперимента испытуемых 2 «Д» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий)

Таблица 1

Имя испытуемого	Самостоятельность в баллах	Выдержка в баллах	Дисциплинированность в баллах
1. Камила Б	3	3	5
2. Максим В	2	2	4
3. Виктор В	4	3	4
4. София В	5	5	5
5. Роман С	3	3	4
6. Дамир С	1	5	2
7. Павел У	2	5	2
8. Азамат К	3	5	3
9. Екатерина Д	4	4	5
10. Анастасия К	3	3	5
11. Арсений Л	4	5	5
12. Одинахон М	4	5	4
13. Никита М	4	4	4
14. Кирилл Н	4	5	3
15. Владислав Н	4	5	5
16. Айсулуу О	5	5	5
17. Андрей П	3	4	3
18. Надежда П	5	5	5
19. Тимур С	4	5	4
20. Александр С	5	5	5
21. Анастасия У	4	5	5
22. Валерия У	5	5	5
23. Петр Х	5	5	5

Итоговый результат:

Общее количество испытуемых	Общая сумма каждого волевого качества	Среднеарифметическое, полученное, от деления суммы оценок каждого волевого качества, на число испытуемых
23 человека	Самостоятельность - 86	$86/23 = 3,73$
23 человека	Выдержка - 101	$101/23 = 4,39$
23 человека	Дисциплинированность - 97	$97/23 = 4,21$

Результаты констатирующего эксперимента испытуемых 2 «Д» класса по методике «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульяновка)

Таблица 2

Имя испытуемого	Особенности выполнения	Уровень выполнения
1. Камила Б	Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия;	Выше среднего

	<p>по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.</p>	
2. Максим В	<p>Ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.</p>	Низкий
3. Виктор В	<p>Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.</p>	Высокий
4. София В	<p>Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и</p>	Высокий

	выглядела аккуратной, красивой.	
5. Роман С	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
6. Дамир С	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Ниже среднего
7. Павел У	Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.	Выше среднего
8. Азамат К	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Ниже среднего
9. Екатерина Д	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца	Высокий

	занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	
10. Анастасия К	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
11. Арсений Л	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
12. Одинахон М	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Ниже среднего

13. Никита М	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
14. Кирилл Н	Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.	Выше среднего
15. Владислав Н	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия; по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Ниже среднего
16. Айсулуу О	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий

17. Андрей П	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Ниже среднего
18. Надежда П	Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.	Выше среднего
19. Тимур С	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
20. Александр С	Ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.	Средний

21. Анастасия У	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
22. Валерия У	Ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.	Средний
23. Петр Х	Ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.	Низкий

Итоговый результат:

Низкий уровень саморегуляции	Ниже среднего уровня саморегуляции	Средний уровень саморегуляции	Выше среднего уровня саморегуляции	Высокий уровень саморегуляции
2 человека	5 человек	2 человека	4 человека	10 человек

Результаты констатирующего эксперимента испытуемых 2 «Д» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс)

Таблица 3

1) Общее число несовпадений по всему тесту:

Имя испытуемого	Общее число несовпадений по всему тесту
1. Камила Б	$30 * 100 / 58 = 51,7\%$
2. Максим В	$32 * 100 / 58 = 55,1\%$
3. Виктор В	$37 * 100 / 58 = 63,7\%$
4. София В	$18 * 100 / 58 = 31\%$
5. Роман С	$16 * 100 / 58 = 27,5\%$
6. Дамир С	$22 * 100 / 58 = 37,9\%$
7. Павел У	$29 * 100 / 58 = 50\%$
8. Азамат К	$28 * 100 / 58 = 48,2\%$
9. Екатерина Д	$13 * 100 / 58 = 22,4\%$
10. Анастасия К	$32 * 100 / 58 = 55,1\%$
11. Арсений Л	$39 * 100 / 58 = 67,2\%$
12. Одинахон М	$36 * 100 / 58 = 62\%$
13. Никита М	$35 * 100 / 58 = 60,3\%$
14. Кирилл Н	$23 * 100 / 58 = 39,6\%$
15. Владислав Н	$33 * 100 / 58 = 56,8\%$
16. Айсулуу О	$27 * 100 / 58 = 46,5\%$
17. Андрей П	$25 * 100 / 58 = 43\%$
18. Надежда П	$15 * 100 / 58 = 25,8\%$
19. Тимур С	$15 * 100 / 58 = 25,8\%$
20. Александр С	$30 * 100 / 58 = 51,7\%$
21. Анастасия У	$36 * 100 / 58 = 62\%$
22. Валерия У	$15 * 100 / 58 = 25,8\%$
23. Петр Х	$20 * 100 / 58 = 34,4\%$

Итоговый результат:

Низкий уровень тревожности, или ее отсутствие	Повышенный уровень тревожности	Высокий уровень тревожности
12 человек ($12 * 100 / 23 = 52,2\%$)	11 человек ($11 * 100 / 23 = 47,8\%$)	0 человек (0%)

Таблица 4

2) Число совпадений по каждому из 5 факторов:

Имя Испытуемого	Общая тревожность в школе	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Проблемы и страхи в отношениях с учителями
1. Камила Б	12	2	4	2	3
2. Максим В	16	5	5	1	4
3. Виктор В	18	4	5	5	4
4. София В	4	0	1	1	6

5. Роман С	4	2	2	1	2
6. Дамир С	6	4	3	3	3
7. Павел У	13	3	5	3	4
8. Азамат К	11	3	3	3	4
9. Екатерина Д	3	0	2	1	3
10. Анастасия К	15	5	4	2	5
11. Арсений Л	17	5	5	4	3
12. Одинахон М	15	5	3	3	4
13. Никита М	11	5	2	5	3
14. Кирилл Н	7	1	4	4	5
15. Владислав Н	15	4	3	4	2
16. Айсулуу О	4	0	3	3	2
17. Андрей П	11	4	6	4	3
18. Надежда П	5	4	3	2	3
19. Тимур С	2	0	1	0	4
20. Александр С	12	3	4	0	6
21. Анастасия У	16	4	5	2	5
22. Валерия У	6	2	5	1	3
23. Петр Х	4	2	3	3	3

Таблица 5

Общая тревожность в школе:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору общей тревожности в школе	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	12	$12 * 100 / 22 = 54,5\%$
2. Максим В	16	$16 * 100 / 22 = 72,7 \%$
3. Виктор В	18	$18 * 100 / 22 = 81,8\%$
4. София В	4	$4 * 100 / 22 = 18,8\%$
5. Роман С	4	$4 * 100 / 22 = 18,8\%$
6. Дамир С	6	$6 * 100 / 22 = 27,2\%$
7. Павел У	13	$13 * 100 / 22 = 59\%$
8. Азамат К	11	$11 * 100 / 22 = 50\%$
9. Екатерина Д	3	$3 * 100 / 22 = 13,6\%$
10. Анастасия К	15	$15 * 100 / 22 = 68,1\%$
11. Арсений Л	17	$17 * 100 / 22 = 77,2\%$
12. Одинахон М	15	$15 * 100 / 22 = 68,1\%$
13. Никита М	11	$11 * 100 / 22 = 50\%$
14. Кирилл Н	7	$7 * 100 / 22 = 31,8\%$
15. Владислав Н	15	$15 * 100 / 22 = 68,1\%$
16. Айсулуу О	4	$4 * 100 / 22 = 18,8\%$
17. Андрей П	11	$11 * 100 / 22 = 50\%$
18. Надежда П	5	$5 * 100 / 22 = 22,7\%$
19. Тимур С	2	$2 * 100 / 22 = 9\%$
20. Александр С	12	$12 * 100 / 22 = 54,5\%$
21. Анастасия У	16	$16 * 100 / 22 = 72,7 \%$
22. Валерия У	6	$6 * 100 / 22 = 27,2\%$
23. Петр Х	4	$4 * 100 / 22 = 18,8\%$

Таблица 6

Страх самовыражения:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	2	$2*100/6 = 33,3\%$
2. Максим В	5	$5*100/6 = 83,3\%$
3. Виктор В	4	$4*100/6 = 66,6\%$
4. София В	0	$0*100/6 = 0\%$
5. Роман С	2	$2*100/6 = 33,3\%$
6. Дамир С	4	$4*100/6 = 66,6\%$
7. Павел У	3	$3*100/6 = 50\%$
8. Азамат К	3	$3*100/6 = 50\%$
9. Екатерина Д	0	$0*100/6 = 0\%$
10. Анастасия К	5	$5*100/6 = 83,3\%$
11. Арсений Л	5	$5*100/6 = 83,3\%$
12. Одинахон М	5	$5*100/6 = 83,3\%$
13. Никита М	5	$5*100/6 = 83,3\%$
14. Кирилл Н	1	$1*100/6 = 16,6\%$
15. Владислав Н	4	$4*100/6 = 66,6\%$
16. Айсулуу О	0	$0*100/6 = 0\%$
17. Андрей П	4	$4*100/6 = 66,6\%$
18. Надежда П	4	$4*100/6 = 66,6\%$
19. Тимур С	0	$0*100/6 = 0\%$
20. Александр С	3	$3*100/6 = 50\%$
21. Анастасия У	4	$4*100/6 = 66,6\%$
22. Валерия У	2	$2*100/6 = 33,3\%$
23. Петр Х	2	$2*100/6 = 33,3\%$

Таблица 7

Страх ситуации проверки знаний:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха ситуации проверки знаний	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	4	$4*100/6 = 66,6\%$
2. Максим В	5	$5*100/6 = 83,3\%$
3. Виктор В	5	$5*100/6 = 83,3\%$
4. София В	1	$1*100/6 = 16,6\%$
5. Роман С	2	$2*100/6 = 33,3\%$
6. Дамир С	3	$3*100/6 = 50\%$
7. Павел У	5	$5*100/6 = 83,3\%$
8. Азамат К	3	$3*100/6 = 50\%$
9. Екатерина Д	2	$2*100/6 = 33,3\%$
10. Анастасия К	4	$4*100/6 = 66,6\%$
11. Арсений Л	5	$5*100/6 = 83,3\%$
12. Одинахон М	3	$3*100/6 = 50\%$
13. Никита М	2	$2*100/6 = 33,3\%$
14. Кирилл Н	4	$4*100/6 = 66,6\%$
15. Владислав Н	3	$3*100/6 = 50\%$

16. Айсулуу О	3	$3 \cdot 100/6 = 50\%$
17. Андрей П	6	$6 \cdot 100/6 = 100\%$
18. Надежда П	3	$3 \cdot 100/6 = 50\%$
19. Тимур С	1	$1 \cdot 100/6 = 16,6\%$
20. Александр С	4	$4 \cdot 100/6 = 66,6\%$
21. Анастасия У	5	$5 \cdot 100/6 = 83,3\%$
22. Валерия У	5	$5 \cdot 100/6 = 83,3\%$
23. Петр Х	3	$3 \cdot 100/6 = 50\%$

Таблица 8

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха не соответствовать ожиданиям окружающих	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	2	$2 \cdot 100/5 = 40\%$
2. Максим В	1	$1 \cdot 100/5 = 20\%$
3. Виктор В	5	$5 \cdot 100/5 = 100\%$
4. София В	1	$1 \cdot 100/5 = 20\%$
5. Роман С	1	$1 \cdot 100/5 = 20\%$
6. Дамир С	3	$3 \cdot 100/5 = 60\%$
7. Павел У	3	$3 \cdot 100/5 = 60\%$
8. Азамат К	3	$3 \cdot 100/5 = 60\%$
9. Екатерина Д	1	$1 \cdot 100/5 = 20\%$
10. Анастасия К	2	$2 \cdot 100/5 = 40\%$
11. Арсений Л	4	$4 \cdot 100/5 = 80\%$
12. Одинахон М	3	$3 \cdot 100/5 = 60\%$
13. Никита М	5	$5 \cdot 100/5 = 100\%$
14. Кирилл Н	4	$4 \cdot 100/5 = 80\%$
15. Владислав Н	4	$4 \cdot 100/5 = 80\%$
16. Айсулуу О	3	$3 \cdot 100/5 = 60\%$
17. Андрей П	4	$4 \cdot 100/5 = 80\%$
18. Надежда П	2	$2 \cdot 100/5 = 40\%$
19. Тимур С	0	$0 \cdot 100/5 = 0\%$
20. Александр С	0	$0 \cdot 100/5 = 0\%$
21. Анастасия У	2	$2 \cdot 100/5 = 40\%$
22. Валерия У	1	$1 \cdot 100/5 = 20\%$
23. Петр Х	3	$3 \cdot 100/5 = 60\%$

Таблица 9

Проблемы и страхи в отношениях с учителями:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору проблем и страхов в отношениях с учителями	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	3	$3 \cdot 100/8 = 37,5\%$
2. Максим В	4	$4 \cdot 100/8 = 50\%$
3. Виктор В	4	$4 \cdot 100/8 = 50\%$
4. София В	6	$6 \cdot 100/8 = 75\%$
5. Роман С	2	$2 \cdot 100/8 = 25\%$

6. Дамир С	3	$3*100/8 = 37,5\%$
7. Павел У	4	$4*100/8 = 50\%$
8. Азамат К	4	$4*100/8 = 50\%$
9. Екатерина Д	3	$3*100/8 = 37,5\%$
10. Анастасия К	5	$5*100/8 = 62,5\%$
11. Арсений Л	3	$3*100/8 = 37,5\%$
12. Одинахон М	4	$4*100/8 = 50\%$
13. Никита М	3	$3*100/8 = 37,5\%$
14. Кирилл Н	5	$5*100/8 = 62,5\%$
15. Владислав Н	2	$2*100/8 = 25\%$
16. Айсулуу О	2	$2*100/8 = 25\%$
17. Андрей П	3	$3*100/8 = 37,5\%$
18. Надежда П	3	$3*100/8 = 37,5\%$
19. Тимур С	4	$4*100/8 = 50\%$
20. Александр С	6	$6*100/8 = 75\%$
21. Анастасия У	5	$5*100/8 = 62,5\%$
22. Валерия У	3	$3*100/8 = 37,5\%$
23. Петр Х	3	$3*100/8 = 37,5\%$

Итоговый результат:

Низкий уровень тревожности	Повышенный уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	
10 человек ($10*100/23 = 43,5\%$)	11 человек ($11*100/23 = 47,8\%$)	2 человека ($2*100/23 = 8,7\%$)	Общая тревожность в школе
9 человек ($9*100/23 = 39,1\%$)	9 человек ($9*100/23 = 39,1\%$)	5 человек ($5*100/23 = 21,8\%$)	Страх самовыражения
5 человек ($5*100/23 = 21,8\%$)	11 человек ($11*100/23 = 47,8\%$)	7 человек ($7*100/23 = 30,4\%$)	Страх ситуации проверки знаний
11 человек ($11*100/23 = 47,8\%$)	6 человек ($6*100/23 = 26,1\%$)	6 человек ($6*100/23 = 26,1\%$)	Страх не советоваться с ожиданиями окружающих
12 человек ($12*100/23 = 52,2\%$)	9 человек ($9*100/23 = 39,1\%$)	2 человека ($2*100/23 = 8,7\%$)	Проблемы и страхи в отношениях с учителями

Программа формирующего исследования

Конспекты занятий

Занятие 1. Тема: «Эмоции и взаимопонимание».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с видами эмоциональных состояний и мимических способах их выражения; обучать умению распознавать чувства других людей; обучать детей приемам расслабления.

Материалы: плакат «Гномы - настроения», пиктограммы основных эмоциональных состояний, карточки с заданиями.

Ход занятия.

1. Вводная часть.

Психолог обращает внимание детей на плакат с изображениями эмоций: «Посмотрите, у каждого гнома свое выражение лица. О каких чувствах мы догадываемся по выражению эмоций? Чувства помогают нам понимать других людей и себя. Важно научиться распознавать чувства и самому правильно выражать их». Далее детям предлагается определить настроение каждого гнома, объяснить свой ответ, вспомнить разные ситуации, которые могут вызвать те или иные, изображенные на плакате чувства.

Затем выполняется мимическая гимнастика.

Психолог акцентирует внимание на экспрессивных признаках каждого эмоционального состояния, называет их, просит детей на несколько секунд зафиксировать определенное выражение лица.

1. Этот гном очень любопытный. Представьте, что вы открываете подарок, вам любопытно? Подскажите, что, вы чувствуете! (Мимика: пристальный взгляд, нижняя губа закушена).
2. А это – радостный гном. Улыбаемся, как он. (Мимика: откинута назад голова, приподнятые брови, на лице – улыбка).
3. А это – печальный гном. Погрустим вместе с ним. (Мимика: поникшая голова, брови приподняты и сдвинуты, глаза прищурены, уголки губ опущены).
4. Этот гном всегда удивляется. Давайте удивимся, как будто, вы увидели чудо! (Мимика: рот раскрыт, брови и верхние веки приподняты).
5. У этого гнома всегда отвратительное настроение. Представьте, что вам нужно поднять грязную бумажку. Покажите, как вам неприятно. (Мимика: голова наклонена назад, брови нахмурены, глаза защурены, верхняя губа подтягивается к носу, нос сморщен).
6. А это – злой гном. Разозлитесь, как Баба – Яга! (Мимика: брови напряжены и сдвинуты, нос сморщен, губы оттопырены).
7. Этот гном хвастливый, самодовольный: доволен сам собой, любит хвастаться. Давайте, похвастаемся, как он. (Мимика: голова высоко поднята, брови сдвинуты, глаза прищурены, углы губ опущены).
8. Этот гном всего боится. Представьте, что вы потерялись в лесу. Что вы чувствуете? (Мимика: голова запрокинута и втянута в плечи, брови идут вверх, глаза расширены, рот раскрыт как бы для восклицания).
9. У всех гномов разное настроение, а Белоснежка всегда спокойна. Постарайтесь, передать спокойное настроение. (Мимика: глаза прикрыты, брови не напряжены, губы расслаблены).

В заключении дети перечисляют все эмоции с помощью существительных, спрашивая: «Что чувствует этот гном?» (радость, печаль и пр.) и соотносят рисунок гнома с пиктограммой, изображающей схематично эмоциональное состояние.

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Задание «Угадай эмоцию».

Психолог предлагает детям ситуацию: «Друг взял у тебя книгу на один день, а не отдает уже давно. Книга тебе очень нужна. Ты звонишь и говоришь реплику, которая у тебя на карточке». Примеры ответов детей.

- Если ты не принесешь мне завтра же книгу, то тебе не поздоровится! Предупреждаю!
- Извини, но мне очень нужна книга.
- Немедленно верни книгу!
- Ты – нахал! Почему не принес мне книгу?!
- Послушай, что с тобой случилось? Ты здоров? Я волнуюсь, ты не принес мне книгу, может я зайду к тебе?
- Пожалуйста, принеси мне книгу, она мне нужна. Если захочешь, то я тебе потом дам ее дочитать.

Обсуждение. Психолог предлагает детям обдумать, каким бы был их ответ:

- «сдержанным» - сделай вид, что не сердишься;
- «агрессивным» - мне плохо, тогда и тебе будет плохо;
- «мирным» - скажи о своих чувствах так, чтобы это никому не причинило вреда.

Психолог предлагает детям выбрать самый приемлемый ответ.

Игра «Угадай настроение».

Психолог предлагает каждому изобразить при помощи позы и мимики эмоцию радости. Для этого нужно вспомнить какое-то радостное событие из своей жизни. Задание выполняется с закрытыми глазами.

3. Заключительная часть.

Выводы: Эмоции не нужно подавлять, это даже вредно, хорошо, если человек умеет выражать их мирно, не разрушая дружеские отношения и не нанося вред своему здоровью. Вот этому нужно учиться.

Упражнение на релаксацию «Майские жуки».

Психолог предлагает детям превратиться в майских жуков и полетать на лесной полянке. Играющие «летают», «жужжат» под слова учителя:

На поляне у реки

Летают майские жуки.

Падают, устали.

На спинке полежали.

Ножками болтают.

Затихли. Отдыхают.

«Жуки» ложатся на ковер ножками вверх, барахтаются. Устали. Некоторое время лежат, отдыхают на лесной полянке. Игра повторяется 2-3 раза.

Подводится итог занятия, ведущий обязательно отмечает достижения каждого учащегося, спрашивает детей о настроении, о впечатлении от занятия, о чем новом, интересном узнали сегодня

Занятие 2. Тема: «Разные настроения».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с понятием «настроение»; создать в группе доверительную обстановку, позволяющую детям проявлять свои чувства и говорить о них; обучать детей приемам расслабления.

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Психолог: А вот и наши знакомые – гномы настроений. Сегодня мы с ними сделаем гимнастику. (Указывает последовательно на гномов, дети называют их чувства, произносят приветствие: «Здравствуй, радостный гном, грустный гном, злой гном и т.д., и мимикой показывают ту, или иную эмоцию).

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Ребята, у вас нередко возникают ситуации, которые портят вам настроение, часто не получается сделать что-то так, как хотелось бы, иногда бывает грустно без близких людей, бывает обидно и т.д. Мы будем учиться справляться с этими проблемами.

У нас бывают разные настроения: когда мы спокойны, то настроение похоже на чистую и прозрачную воду, а когда веселимся, то настроение похоже на праздничный салют. Но бывает, что настроение похоже на грязную воду в луже после дождя. В такие минуты ничего не хочется делать, и мы ждем, когда такое настроение пройдет.

Вопросы для обсуждения:

- Бывало ли у вас такое грустнее настроение? Когда? По какой причине?
- Что вы чувствовали при этом? О чем вы думали?
- Как вы выходили из грустного настроения?
- Нужно ли ждать, когда пройдет плохое настроение?
- Что нужно делать, чтобы оно прошло?

Учим правило. Психолог открывает детям «правило-секрет»: наше настроение зависит от наших мыслей и действий. Поэтому, если хочешь, чтобы у тебя было хорошее настроение, то перестань себя жалеть, а подумай над вопросом «Как мне выйти из ситуации, которая меня расстроила?»

Затем психолог приводит примеры возможного разрешения ситуации:

- Если я кого-то обидел, то подойду, помирюсь.
- Если я не послушался маму, то попрошу прощения.
- Если я получил «двойку», то сяду за уроки и выучу, что не знал.

3. Заключительная часть.

Предложить детям:

- вести с сегодняшнего дня дневник настроений (выдаются специальные бланки, в которых, изображены пиктограммы настроений и дана таблица дней недели, куда нужно вписывать свое настроение и отмечать, почему оно такое, и в связи, с чем возникло);
- если настроение станет плохим, попытаться исправить его при помощи хороших мыслей и действий;
- изготовить и принести на следующее занятие карточки, изображающее три настроения «чистое», «блестящее», «темное».

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

Психолог: А сейчас найдите свою пару – мы с вами поиграем в насос и мяч. Один из вас – большой надувной мяч, а другой надувает насосом этот мяч. «Мяч» стоит, обмякнув (ноги полусогнуты, корпус отклонен несколько вперед, голова опущена). Начинаем надувать мяч, качаем воздух (движение рук сопровождаются звуком «С-с-с»). А мяч надувается все больше и больше: сначала выпрямляются ноги в коленях, потом туловище, поднимается голова, надуваются щеки, руки разводятся (показ движений). Мяч надут. Тут шланг насоса выдергивается и из мяча выходит воздух: «Ш-ш-ш». Мяч снова сдулся. Дети, выполняя упражнение, меняются ролями.

Подводится итог занятия.

Занятие 3. Тема: «Учимся менять свое настроение».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; развивать в детях умение управлять своим настроением; дать им представление о взаимосвязи, существующей между мыслями и настроением; развивать способность детей к рефлексии; обучать детей приемам расслабления.

Материалы: карточки, изображающие три настроения «чистое», «блестящее», «темное»; плакаты, на которых перечислены положительные и отрицательные мысли: «Такие мысли всегда помогут мне», «Такие мысли мне мешают».

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

- Гномы приглашают вас на гимнастику. Психолог указывает поочередно на гномов. Дети называют настроения. Произносят приветствие, стараясь передать интонацию радости, грусти, удивления и пр.; передают настроения с помощью мимики.
- Нам любопытно!
- Как весело!

- Какое чудо!
- Очень грустно!
- Как неприятно!
- Сердимся!
- Хвастаемся.
- Нам страшно!
- Мы спокойны.

Улыбнитесь друг другу. Какое у вас сегодня настроение? Почему?

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Работа по теме занятия.

- О каких трех настроениях мы узнали на прошлом занятии?

- Какое настроение чаще всего бывает у вас? Что вы при этом чувствуете, и какие у вас возникают мысли?

- Если у вашего друга плохое настроение, какие советы вы могли бы дать, чтобы справиться с плохим настроением?

Упражнение «Мысли и настроение».

Психолог перечисляет мысли, отображенные на плакатах: «Такие мысли всегда помогут мне»: я справлюсь, у меня получится, все будет хорошо и т.д. и «Такие мысли мне мешают»: я не умею, я боюсь, у меня не получится и т.п., а дети при помощи карточек показывают и называют настроение, которое этим мыслям соответствует.

Вывод: если вас что-то будет огорчать, нужно попытаться изменить свои мысли на положительные.

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Шалтай-Болтай».

Чтение стихотворения С.Я. Маршака «Шалтай-Болтай» сопровождается поворотами туловища вправо-влево, руки свободно опущены вдоль корпуса. На слова «свалился во сне» корпус тела резко наклоняется вниз. Упражнение повторяется 2-3 раза.

Подводится итог занятия и анализ дневников настроений. (Дети делятся с другими, какое настроение было у них на прошедшей неделе, что их порадовало, а что огорчило. Психолог спрашивает, как дети справлялись со своим плохим настроением).

Занятие 4. Тема: «Как найти выход из трудной ситуации».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей управлять своим настроением; научить их искать выход из трудных ситуаций; обучать детей приемам расслабления.

Материалы: сломанная игрушка.

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Психолог: Сегодня я хочу узнать, хорошо ли вы знакомы с гномами настроений. Каждый из вас получит карточку, на которой изображен гном, вы должны назвать его настроение, показать его и рассказать о том, как меняется выражение лица. (Дети воспроизводят мимику любопытства, радости, удивления, печали, отвращения, злости, самодовольства, испуга, спокойствия). Покажите мимикой, какое настроение у вас сегодня.

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

1) Эмоциональный настрой. Упражнение «Подарим друг другу улыбку». Психолог задает вопрос: «Можно ли грустить, когда улыбаешься?» - и предлагает, подумав о грустном, улыбнуться. В результате дети должны сделать вывод: когда улыбаешься, настроение меняется само собой, поэтому улыбка может помочь справиться с плохим настроением.

2) Обсуждение ситуаций.

Мы можем грустить из-за разных проблем (папы нет дома, уехала мама, взрослые не играют с вами и т.д.) Давайте порассуждаем, как можно изменить описанные ситуации. Психолог делает вывод, что бывают ситуации, которые нам не нравятся, которые мы не можем

изменить, но зато мы можем изменить свое отношение к этим ситуациям. Психолог показывает сломанную игрушку и спрашивает:

- Может ли игрушка вновь стать целой?

- А если долго ждать?

- А если заплакать?

- А если закричать?

Вывод: «Слезами горю не поможешь», ситуацию изменить нельзя, но можно изменить наше отношение к ней, нужно искать выход из создавшейся ситуации

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

Психолог: А сейчас найдите свою пару – мы с вами поиграем в насос и мяч. Один из вас – большой надувной мяч, а другой надувает насосом этот мяч. «Мяч» стоит, обмякнув (ноги полусогнуты, корпус отклонен несколько вперед, голова опущена). Начинаем надувать мяч, качаем воздух (движение рук сопровождаются звуком «С-с-с»). А мяч надувается все больше и больше: сначала выпрямляются ноги в коленях, потом туловище, поднимается голова, надуваются щеки, руки разводятся (показ движений). Мяч надут. Тут шланг насоса выдергивается и из мяча выходит воздух: «Ш-ш-ш». Мяч снова сдулся. Дети, выполняя упражнение, меняются ролями. Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.

Занятие 5. Тема: «Меняем отношение к тому, что нас огорчает».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей искать выход из трудной ситуации, изменить которую невозможно; познакомить детей с «позитивным переформулированием» как способом изменения отношения к ситуации; обучать детей приемам расслабления.

Материалы: крупные макеты двух цветков.

Ход занятия.

1. Вводная часть.

Мимическая гимнастика: «Угадай эмоцию».

Психолог: Как можно определить настроение человека? (По выражению лица: глаз, губ, бровей). Не только выражение лица, но и поза человека, положение рук могут помочь понять его настроение, внутреннее состояние. Детям предлагается рассмотреть картинки, на которых изображены гномы в различных эмоциональных состояниях, выражение лица персонажа закрыто, и определить, что чувствует гном, ориентируясь на его позу, положение рук. Дети объясняют, почему они пришли к такому выводу. После ответа детей картинка показывается полностью, и ребята убеждаются в том, что только по позе персонажа они точно догадались о его настроении. Далее дети с помощью мимики и позы передают указанное настроение.

В заключении психолог подводит детей к выводу о том, что если проявить наблюдательность, то по лицу, позе, движениям и положению рук человека можно определить его настроение.

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Психолог просит ребят привести примеры, когда их что-то огорчает, но изменить это ребята не могут. После обсуждения психолог объясняет детям, что у каждого бывают ситуации, которые нас огорчают, однако не стоит надолго «застревать» на грустных мыслях. Делается вывод:

«Мы очень часто не можем изменить ситуацию, но мы всегда можем сами выбирать, о чем и как думать».

1) Учим правило. Для иллюстрации возможности выбора ведущий просит детей вспомнить, как они собирают цветы на лугу (срывают только те, которые нравятся). И выводит правило: «Мысли нужно выбирать, как цветы – выбирай только красивые (положительные)». Затем он показывает два цветка, один из которых будет называться «Даже если...», а другой – «В любом случае...».

2) Упражнение «Даже если...» - «В любом случае...».

Дети распределяются на группы по трое. Группы выполняют упражнение по очереди. Первый ученик произносит название первого цветка: «Даже если...» - второй продолжает фразу, называя проблему: «мне плохо, я невезучий» и др. реальные проблемы из жизни, с которыми сталкиваются дети) - третий называет второй цветок: «В любом случае...» - ведущий заканчивает: «...я что-нибудь придумаю, но плакать и грустить не буду, это бесполезно».

Каждая следующая группа должна предлагать новую, еще не названную проблему. Упражнение проводится до тех пор, пока в нем не примут участие все дети. После этого психолог подводит детей к пониманию того, что нет безвыходных ситуаций, и обо всем, что нас огорчает, можно думать иначе, мы можем изменить наши мысли о ситуациях, которые мы не можем изменить, а значит свое настроение, и свое состояние.

Для того чтобы детям было легче понять достаточно сложную для учеников начальной школы установку на саморегуляцию, объяснения дополняются правилом: «Мысли нужно выбирать, как цветы – выбирай только красивые (положительные)». Это правило дает наглядно-образную опору, которая поможет сформировать у детей навыки саморегуляции. Важно помочь детям понять, что к любой, даже очень трудной ситуации всегда можно изменить отношение

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Фея сна».

Психолог рассказывает детям о фее сна, которая обходит всех детей, касаясь их волшебной палочкой. Стоит ей дотронуться до плеча мальчика или девочки, как тот засыпает. Дети сидят на стульях в удобной позе на достаточно большом расстоянии друг от друга. Выбирается фея сна (1-й раз роль исполняет девочка, 2-й раз – ведущий; звучит медленная спокойная музыка). Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.

Занятие 6. Тема: «Избавляемся от плохих мыслей».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей применять полученные навыки изменения отношения к ситуации; учить их способам саморегуляции; обучать детей приемам расслабления.

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Дидактическая игра «Угадай настроение».

Психолог: Наши знакомые гномы настроений решили сфотографироваться и подарить нам фотографии со своими настроениями. Накануне Белоснежка аккуратно положила фотографии в конверт, а гном-проказник решил пошутить и перепутал все фотографии. Помогите гномам правильно разложить фотографии настроений.

Психолог показывает детям «фотографии»: слева – изображение гнома в определенном эмоциональном состоянии, справа – пиктограмма настроения. Пиктограммы подобраны в произвольном порядке, например, рядом с изображением веселого гнома – пиктограмма страха и т.д. После того как дети правильно раскладывают пиктограммы, психолог предлагает передать настроения гномов с помощью мимики. Напоминает, что у всех гномов разное настроение, а Белоснежка чаще всего спокойна.

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Психолог спрашивает детей:

- Можете ли вы рассказать хотя бы о некоторых случаях, когда вам удалось справиться самим с непростой ситуацией?

- Что для этого вам потребовалось?

Игра-упражнение «Мусорное ведро».

Дети пишут на листах бумаги: «Мне плохо», «Мне жаль себя» и пр. столько раз, сколько они смогли и захотят. Затем читают вслух и обсуждают:

- Какие это мысли?

- Нужны ли нам они?

- Помогают ли эти мысли нам жить?

- Зачем же их читать?
- Зачем же их хранить?

Психолог просит детей скомкать листочки, порвать их со словами: «Эти мысли мне мешают, они мне не нужны!» - и выбросить в мусорное ведро. Важно обратить внимание детей на то, что события и обстоятельства, огорчающие нас, будут всегда, но нельзя слишком увлекаться жалостью к себе, лучше попытаться найти выход из ситуации и помочь себе. Этот прием «Мусорное ведро» можно использовать дома тогда, когда вам будет плохо.

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Лентяй».

Дети изображают ленивых барсуков. Звучит медленная музыка. Психолог произносит текст:

Хоть и жарко, хоть и зной,

Занят весь народ лесной.

Лишь барсук – лентяй изрядный –

Сладко спит в норе прохладной.

Лежебока видит сон.

Будто делом занят он.

На заре и на закате

Все не слезть ему с кровати.

Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.

Занятие 7. Тема «Как победить страх».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; предупреждать и корректировать страхи; обучать детей приемам расслабления.

Материалы: рассказ «Ночные страхи»; бумага и цветные карандаши.

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Дидактическая игра «Покажи настроение».

Психолог: ребята, вы уже знаете, что люди переживают самые разные чувства. Как можно определить, что чувствует человек, какое у него настроение? Психолог раскладывает на столе пиктограммы основных эмоциональных состояний изображением вниз и предлагает детям выбрать по одной карточке и не показывать ее друг другу. Затем игроки по очереди показывают с помощью мимики эмоцию, схематически изображенную на пиктограмме, а остальные угадывают какая это эмоция, и изображают ее.

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Упражнение «Рисуем свой страх».

Ведущий задает детям вопросы:

- Что такое страх?
- Нужен ли страх?
- Чего боитесь вы?

Психолог предлагает детям нарисовать свой страх. Затем все рисунки вывешиваются на доску, и все дети рассматривают их.

Работа с текстом. Психолог читает детям рассказ «Ночные страхи».

«Вот уже несколько ночей подряд медвежонок Топтыжка не спал. Как только выключали свет, и становилось темно и тихо, в углу комнаты что-то начинало шевелиться и блестеть. Это очень пугало Топтыжку, он залезал под одеяло с головой. Закрывал глаза и уши, но страх все равно не давал ему уснуть. Но однажды Топтыжка не выдержал, встал с кровати и громко сказал:

- Эй, кто там? Ты кто такой? Отвечай сейчас же!

В углу все сразу стихло. Топтыжка спросил еще раз:

- Есть там кто-нибудь? Эти слова помогли ему успокоиться, и он уже не так боялся. Через некоторое время в углу снова что-то зашевелилось, и раздался очень тихий, робкий голос:

- Ты не мог бы мне помочь?

- Помочь?! – переспросил Топтыжка. Разве Привидению нужна помощь?!

Он считал, что привидения могут только пугать.

- Если тебе нужна помощь, то выходи из угла и давай поговорим, - сказал Топтыжка.

- Хорошо, только ты, пожалуйста, не бойся меня, - раздался шепот из угла, и оттуда вышло маленькое пушистое Привидение с добрыми светящимися глазами. Привидение рассказало Топтыжке, что давно хотело познакомиться с кем-нибудь, но почему-то все пугались и убегали от него.

- Меня можно увидеть только в темноте, - сказала Привидение, - но темнота многих пугает, а я так хочу, чтобы кто-нибудь научил меня танцевать.

- Если ты хочешь, - сказал Топтыжка, - то я с удовольствием научу тебя танцевать. Он взял Привидение за руки, и они начали весело кружиться и подпрыгивать».

Обсуждение:

- Чего боялся Топтыжка?

- Чего боялось Привидение?

- Как им удалось справиться со страхом?

- Можно ли сказать, что страх – это боязнь неизвестности?

- Как справиться с неизвестностью?

- Вам удавалось справляться со страхом?

Работа с рисунками.

Психолог предлагает детям нарисовать рядом со своим страхом себя (как можно крупнее), а затем зачеркнуть свой страх и оставить только себя, и подписать рисунок «Чего я уже не боюсь».

3. Заключительная часть.

Игра «Найди способ выйти из круга».

Все дети встают в круг, взявшись за руки. Один ребенок стоит внутри круга и должен постараться любым способом выйти из него. Игра повторяется три раза. Анализ дневников настроений.

Занятие 8. Тема «Прогоняем злость».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; предупреждение агрессивных состояний детей; обучение их способам снятия агрессивных состояний; обучать детей приемам расслабления.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Дидактическая игра «Прочитай письмо».

Психолог сообщает ребятам, что с утренней почтой доставлено два письма, но не обычные, а зашифрованные: в каждом письме схематически изображены не более пяти эмоциональных состояний, которые необходимо расшифровать. Психолог предлагает детям «прочитать» письма.

Первое письмо начинает читать ведущий, дети продолжают развивать заданный сюжет, показывают соответствующие эмоциональные состояния. Второе письмо ребята расшифровывают самостоятельно. В случае затруднения психолог задает дополнительные вопросы, например: «Как изменилось настроение героя? Что могло произойти?»; принимает участие в развитии детьми сюжета (поощряет, советует, уточняет).

Вариант письма и примерная расшифровка:

1. Любопытство – печаль – удивление – страх – радость. «Однажды утром Сережа отправился на рыбалку. Он закинул удочку и стал ждать, когда же рыбка попадет на крючок. Ему было очень любопытно: какой будет улов? Сережа долго сидел и смотрел на поплавок, но рыба не клевала, и ему стало очень грустно. Вдруг леска натянулась и стала уходить вниз. Сережа удивился: что это такое? Он потянул за удочку, но она только прогнулась, вот-вот сломается. Сережа испугался и позвал на помощь. Прибежали рыбаки и помогли ему вытащить большого окуня. Сережа очень обрадовался».

2. Самодовольство – отвращение – злость – спокойствие – радость.

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Детям предлагается вспомнить ситуацию, когда они очень разозлились, и изобразить свое состояние с помощью мимики и жестов.

Психолог задает детям вопрос:

- Для чего нужна эмоция злости (предварительно обсуждается, что все эмоции нужны человеку)?

Следует подвести ребят к выводу о необходимости защиты чести и достоинства – собственных и других людей.

Игра «Воробьиные бои».

Эта игра на снятие физической агрессии. Дети выбирают себе пару и «превращаются» в драчливых «воробьев» (приседают, обхватив колени руками). «Воробьи» боком подпрыгивают друг к другу, толкаются. Проигрывает тот, кто упадет или уберет руки с колен.

Обсуждение темы: детям предлагается закончить предложения:

- Я злюсь, когда...
- Я с трудом сдерживаю злость, если...
- Мне трудно скрыть раздражение, когда...

После того, как все выскажутся, психолог предлагает вопросы для обсуждения:

- В чьих ответах злость не имела основания – скорее, нужно было злиться на самого себя?
- Как можно справиться с нахлынувшим раздражением? Обучение способам снятия эмоционального раздражения: Правило: «Подумай о хорошем и будет хорошо».
- Как можно о ситуации, которая вызывает злость, подумать по-другому? (Привести конкретные примеры из жизни класса).

Затем можно предложить несколько способов снятия эмоционального раздражения:

- заняться физической разрядкой при помощи спортивных упражнений или игр;
- скомкать и разорвать ненужную газету;
- постучать кулаком по подушке, по стене;
- научиться медленно, вдыхать и выдыхать, считая до десяти.

Психолог предлагает детям записать высказывания:

- Будь хозяином своих эмоций.
- Прислушивайся к своим чувствам.
- Если не сдерживать чувства, они могут привести к неприятности.

На этом занятии дается понятие о том, что все эмоции имеют право на существование. Главным является умение владеть своими эмоциями в разных ситуациях.

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

Психолог: А сейчас найдите свою пару – мы с вами поиграем в насос и мяч. Один из вас – большой надувной мяч, а другой надувает насосом этот мяч. «Мяч» стоит, обмякнув (ноги полусогнуты, корпус отклонен несколько вперед, голова опущена). Начинаем надувать мяч, качаем воздух (движение рук сопровождаются звуком «С-с-с»). А мяч надувается все больше и больше: сначала выпрямляются ноги в коленях, потом туловище, поднимается голова, надуваются щеки, руки разводятся (показ движений). Мяч надут. Тут шланг насоса выдергивается и из мяча выходит воздух: «Ш-ш-ш». Мяч снова сдулся. Дети, выполняя упражнение, меняются ролями. Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.

Занятие 9. Тема «Саморегуляция».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей приемлемым способам разрядки гнева и агрессии; обучать детей приемам расслабления.

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

- Как можно определить настроение человека?
- Определить настроение человека можно по выражению лица, по движениям, по голосу, а поэт может описать настроение человека в стихотворении.

Психолог предлагает детям прослушать стихотворения о знакомых им гномах и определить. О каком настроении идет речь, назвать настроение и выразительно передать его с помощью мимики.

Все ребята во дворе

Весело играют.

Только гном болеет дома

И с утра скучает. (Печаль).

Гном зимой поймал снежинку,

Подобрал на горке льдинку.

Прибежал домой и ...ах!

Лишь вода была в руках. (Удивление).

Ночь пришла, и в темноте

Тени движутся везде.

Гном забрался под кровать.

Спрятался и стал дрожать. (Страх).

Гном-неряха на прогулке

Весь испачкался в грязи;

Прибежал домой обедать –

Все из-за стола ушли. (Отвращение).

Целый день он хмурит брови

И грозит всем кулаком.

Да. Сегодня гном не в духе –

Навестим его потом. (Злость).

Вечер. В доме тихо-тихо,

Только тикают часы.

Гном сидит на кресле, дремлет.

А вокруг витают сны. (Спокойствие).

Заявляет гном друзьям:

«Все могу я делать сам!

Могу допрыгнуть до Луны,

Могу найти алмаз.

Могу я даже видеть сны,

Не закрывая глаз! (Самодовольство).

Говорят, что на поляну

Приземлились марсиане.

Гном спешит увидеть сам:

Кто же там и что же там? (Любопытство).

У него сегодня День рождения

И подарков от друзей не счесть:

Книжки, сладости, игрушки,

Даже шар воздушный есть! (Радость).

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Психолог предлагает детям подумать, как можно избавиться от гнева, и задает вопросы:

- Бывало ли, что злость и обида вас сильно захватывали?

- Вспомните, как мы учились избавляться от плохого настроения?

1) Тренинг смены настроений.

Психолог предлагает детям закрыть глаза и задуматься о том, что они делают, когда недовольны или сердиты.

- Что вы делаете?

- Где находитесь?

- Что чувствуете?

Затем надо представить состояние, когда они бывают довольны.

- Что вы делаете?
- Где находитесь?
- Что чувствуете?

Далее каждому ученику предлагается походить по комнате (классу) и молча изображать любое из состояний (сердитое или довольное), не обращая внимания на других детей. По команде все замирают и постепенно меняют свое состояние на противоположное. Упражнение повторяется 2-3 раза.

2) Обучение способам снятия агрессии.

Психолог предлагает детям проделать следующие упражнения:

- дыхательные упражнения (глубокий вдох, задержать дыхание и медленно выдохнуть, считая до десяти);
- натянуть и отпустить резинку;
- присесть 10 раз;
- поскакать под музыку и др.

3) Релаксационное упражнение и направленное воображение.

Психолог говорит: «Сели удобно, расслабились, закрыли глаза, глубоко вдохнули 3-4 раза. Представьте, что вы попали на небольшую выставку. Здесь выставлены фотографии людей, на которых вы злитесь, которые вас обидели или поступили с вами несправедливо. Постарайтесь выбрать один портрет и вспомнить ситуацию, когда этот человек вас обижал. Вспомните свои чувства и мысленно скажите ему все, что хотели, или даже сделайте все, что хотели сделать».

Вопросы для обсуждения:

- Какую ситуацию вы вспомнили?
- Трудно было представить свои ощущения?
- Менялись ли ваши ощущения?
- Какие способы снятия гнева наиболее для вас приемлемы?
- Зачем нужно учиться снимать агрессию?
- Попробуйте оценить свои возможности снятия агрессивного состояния.

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Холодно – жарко».

Психолог предлагает детям превратиться в медвежат. «Медвежата» идут в берлогу, ложатся в свои кровати (ребята удобно устраиваются на ковре или выполняют упражнение, сидя на стульях).

Психолог: - Подул холодный северный ветер и пробрался сквозь щелки в берлогу. Медвежата замерзли. Они сжались в маленькие клубочки – греются. Стало жарко. Медвежата развернулись. Опять подул северный ветер. (Упражнение повторяется 2-3 раза).
Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.

Занятие 10. Тема: «Вырабатываем уверенность в своих силах».

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; вырабатывать у детей умение помогать себе; обучать детей приемам расслабления.

Ход занятия.

4. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Упражнение «Различная походка».

Психолог предлагает детям пройти так как:

- малыш, который недавно встал на ножки и делает свои первые шаги;
- глубокий старик;
- лев;
- горилла;
- клоун в цирке;
- артист на сцене.

5. Основная часть. Работа по теме занятия.

- 1) Психолог спрашивает детей:

- Что для вас является трудным делом?
- Кто верит, что справится со своими проблемами?

2) Упражнение – тренинг.

Психолог рисует мелом на полу мост и предлагает детям по очереди пройти по такому мостику приставным шагом, не дотрагиваясь при этом до пола за линией ограничения. Можно предложить держать в руках шест для балансирования. По условию у ребенка есть три попытки, во время которых: - все болельщики поддерживают идущего возгласами «Молодец!»;

- все молчат;
- все кричат идущему: «Упадешь!»

Обсуждение.

Психолог спрашивает у ребят:

- Когда было идти легче?
- Что вам мешало и когда?
- Чем вы себе помогали?
- Что вы мысленно себе говорили?

б. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

Психолог: А сейчас найдите свою пару – мы с вами поиграем в насос и мяч. Один из вас – большой надувной мяч, а другой надувает насосом этот мяч. «Мяч» стоит, обмякнув (ноги полусогнуты, корпус отклонен несколько вперед, голова опущена). Начинаем надувать мяч, качаем воздух (движение рук сопровождаются звуком «С-с-с»). А мяч надувается все больше и больше: сначала выпрямляются ноги в коленях, потом туловище, поднимается голова, надуваются щеки, руки разводятся (показ движений). Мяч надут. Тут шланг насоса выдергивается... и из мяча выходит воздух: «Ш-ш-ш». Мяч снова сдулся. Дети, выполняя упражнение, меняются ролями.

Сводные результаты и анализ результатов исследования после проведения эксперимента
 Результаты формирующего эксперимента испытуемых 2 «Д» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий)

Таблица 10

Имя Фамилия испытуемого	Самостоятельность в баллах	Выдержка в баллах	Дисциплинированность в баллах
1. Камила Б	4	4	4
2. Максим В	4	3	5
3. Виктор В	4	4	4
4. София В	5	5	5
5. Роман С	4	3	4
6. Дамир С	3	5	2
7. Павел У	1	5	4
8. Азамат К	4	4	5
9. Екатерина Д	5	4	5
10. Анастасия К	2	4	5
11. Арсений Л	5	5	5
12. Одинахон М	4	5	5
13. Никита М	5	4	4
14. Кирилл Н	4	5	3
15. Владислав Н	5	5	5
16. Айсулуу О	5	5	5
17. Андрей П	3	5	3
18. Надежда П	5	4	5
19. Тимур С	5	5	4
20. Александр С	5	5	5
21. Анастасия У	5	5	5
22. Валерия У	5	5	5
23. Петр Х	5	5	5

Итоговый результат:

Общее количество испытуемых	Общая сумма каждого волевого качества	Среднеарифметическое, полученное, от деления суммы оценок каждого волевого качества, на число испытуемых
23 человека	Самостоятельность - 93	$93/23 = 4$
23 человека	Выдержка - 104	$104/23 = 4,5$
23 человека	Дисциплинированность - 107	$107/23 = 4,6$

Результаты формирующего эксперимента испытуемых 2 «Д» класса по методике «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульяновка)

Таблица 11

Имя испытуемого	Особенности выполнения	Уровень выполнения
1. Камила Б	Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает	Выше среднего

	<p>немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.</p>	
2. Максим В	<p>Ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.</p>	Выше среднего
3. Виктор В	<p>Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.</p>	Высокий
4. София В	<p>Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.</p>	Высокий

5. Роман С	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
6. Дамир С	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Выше среднего
7. Павел У	Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.	Выше среднего
8. Азамат К	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Средний
9. Екатерина Д	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не	Высокий

	отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	
10. Анастасия К	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
11. Арсений Л	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
12. Одинахон М	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Ниже среднего

13. Никита М	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
14. Кирилл Н	Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.	Выше среднего
15. Владислав Н	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия; по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Ниже среднего
16. Айсулуу О	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий

17. Андрей П	Ребенок принимает очень небольшую часть пели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.	Средний
18. Надежда П	Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.	Выше среднего
19. Тимур С	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
20. Александр С	Ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.	Средний

21. Анастасия У	Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.	Высокий
22. Валерия У	Ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.	Средний
23. Петр Х	Ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.	Низкий

Итоговый результат:

Низкий уровень саморегуляции	Ниже среднего уровня саморегуляции	Средний уровень саморегуляции	Выше среднего уровня саморегуляции	Высокий уровень саморегуляции
1 человек	2 человек	4 человека	6 человек	10 человек

Результаты формирующего эксперимента испытуемых 2 «Д» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс)

Таблица 12

Общее число несовпадений по всему тесту:

Имя испытуемого	Общее число несовпадений по всему тесту
1. Камила Б	$27*100/58 = 46,5\%$
2. Максим В	$30*100/58 = 51,7\%$
3. Виктор В	$31*100/58 = 53,4\%$
4. София В	$19*100/58 = 32,7\%$
5. Роман С	$11*100/58 = 18,9\%$
6. Дамир С	$20*100/58 = 34,4\%$
7. Павел У	$25*100/58 = 43,1\%$
8. Азамат К	$27*100/58 = 46,5\%$
9. Екатерина Д	$10*100/58 = 17,2\%$
10. Анастасия К	$30*100/58 = 51,7\%$
11. Арсений Л	$37*100/58 = 63,7\%$
12. Одинахон М	$33*100/58 = 56,8\%$
13. Никита М	$26*100/58 = 44,8\%$
14. Кирилл Н	$27*100/58 = 46,5\%$
15. Владислав Н	$23*100/58 = 39,6\%$
16. Айсулуу О	$22*100/58 = 37,9\%$
17. Андрей П	$24*100/58 = 41,3\%$
18. Надежда П	$15*100/58 = 25,8\%$
19. Тимур С	$11*100/58 = 18,9\%$
20. Александр С	$30*100/58 = 51,7\%$
21. Анастасия У	$37*100/58 = 63,7\%$
22. Валерия У	$12*100/58 = 20,6\%$
23. Петр Х	$22*100/58 = 37,9\%$

Итоговый результат:

Низкий уровень тревожности, или ее отсутствие	Повышенный уровень тревожности	Высокий уровень тревожности
16 человек ($16*100/23 = 69,5\%$)	7 человек ($7*100/23 = 30,5\%$)	0 человек (0%)

Таблица 13

3) Число совпадений по каждому из 5 факторов:

Имя Испытуемого	Общая тревожность в школе	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Проблемы и страхи в отношениях с учителями
1. Камила Б	10	2	4	4	2
2. Максим В	14	4	2	1	1
3. Виктор В	16	4	5	1	6
4. София В	4	0	1	0	4
5. Роман С	3	3	4	1	1

6. Дамир С	5	4	3	2	3
7. Павел У	10	0	6	3	4
8. Азамат К	9	3	4	0	2
9. Екатерина Д	2	0	2	1	0
10. Анастасия К	11	5	6	2	5
11. Арсений Л	16	0	5	5	1
12. Одинахон М	14	5	6	3	3
13. Никита М	9	5	2	3	2
14. Кирилл Н	7	4	2	4	1
15. Владислав Н	14	4	3	5	2
16. Айсулуу О	3	0	1	3	4
17. Андрей П	10	3	5	2	3
18. Надежда П	5	4	2	2	3
19. Тимур С	6	2	2	2	0
20. Александр С	10	3	2	1	5
21. Анастасия У	14	4	3	1	3
22. Валерия У	6	2	4	1	2
23. Петр Х	8	3	3	2	1

Таблица 14

Общая тревожность в школе:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору общей тревожности в школе	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
2. Максим В	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6\%$
3. Виктор В	16	$16 \cdot 100 / 22 = 72,7\%$
4. София В	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,1\%$
5. Роман С	3	$3 \cdot 100 / 22 = 13,6\%$
6. Дамир С	5	$5 \cdot 100 / 22 = 22,7\%$
7. Павел У	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
8. Азамат К	9	$9 \cdot 100 / 22 = 41\%$
9. Екатерина Д	2	$2 \cdot 100 / 22 = 9\%$
10. Анастасия К	11	$11 \cdot 100 / 22 = 50\%$
11. Арсений Л	16	$16 \cdot 100 / 22 = 72,7\%$
12. Одинахон М	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6\%$
13. Никита М	9	$9 \cdot 100 / 22 = 41\%$
14. Кирилл Н	7	$7 \cdot 100 / 22 = 32\%$
15. Владислав Н	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6\%$
16. Айсулуу О	3	$3 \cdot 100 / 22 = 13,6\%$
17. Андрей П	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
18. Надежда П	5	$5 \cdot 100 / 22 = 22,7\%$
19. Тимур С	6	$6 \cdot 100 / 22 = 27,2\%$
20. Александр С	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
21. Анастасия У	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6\%$
22. Валерия У	6	$6 \cdot 100 / 22 = 27,2\%$
23. Петр Х	8	$8 \cdot 100 / 22 = 36,3\%$

Таблица 15

Страх самовыражения:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	2	$2*100/6 = 33,3\%$
2. Максим В	4	$4*100/6 = 66,6\%$
3. Виктор В	4	$4*100/6 = 66,6\%$
4. София В	0	$0*100/6 = 0\%$
5. Роман С	3	$3*100/6 = 50\%$
6. Дамир С	4	$4*100/6 = 66,6\%$
7. Павел У	0	$0*100/6 = 0\%$
8. Азамат К	3	$3*100/6 = 50\%$
9. Екатерина Д	0	$0*100/6 = 0\%$
10. Анастасия К	5	$5*100/6 = 83,3\%$
11. Арсений Л	0	$0*100/6 = 0\%$
12. Одинахон М	5	$5*100/6 = 83,3\%$
13. Никита М	5	$5*100/6 = 83,3\%$
14. Кирилл Н	4	$4*100/6 = 66,6\%$
15. Владислав Н	4	$4*100/6 = 66,6\%$
16. Айсулуу О	0	$0*100/6 = 0\%$
17. Андрей П	3	$3*100/6 = 50\%$
18. Надежда П	4	$4*100/6 = 66,6\%$
19. Тимур С	2	$2*100/6 = 33,3\%$
20. Александр С	3	$3*100/6 = 50\%$
21. Анастасия У	4	$4*100/6 = 66,6\%$
22. Валерия У	2	$2*100/6 = 33,3\%$
23. Петр Х	3	$3*100/6 = 50\%$

Таблица 16

Страх ситуации проверки знаний:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха ситуации проверки знаний	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	4	$4*100/6 = 66,6\%$
2. Максим В	2	$2*100/6 = 33,3\%$
3. Виктор В	5	$5*100/6 = 83,3\%$
4. София В	1	$1*100/6 = 16,6\%$
5. Роман С	4	$4*100/6 = 66,6\%$
6. Дамир С	3	$3*100/6 = 50\%$
7. Павел У	6	$6*100/6 = 116,6\%$
8. Азамат К	4	$4*100/6 = 66,6\%$
9. Екатерина Д	2	$2*100/6 = 33,3\%$
10. Анастасия К	6	$6*100/6 = 100\%$
11. Арсений Л	5	$5*100/6 = 83,3\%$
12. Одинахон М	6	$6*100/6 = 100\%$
13. Никита М	2	$2*100/6 = 33,3\%$
14. Кирилл Н	2	$2*100/6 = 33,3\%$
15. Владислав Н	3	$3*100/6 = 50\%$
16. Айсулуу О	1	$1*100/6 = 16,6\%$

17. Андрей П	5	$5*100/6 = 83,6\%$
18. Надежда П	2	$2*100/6 = 33,3\%$
19. Тимур С	2	$2*100/6 = 33,3\%$
20. Александр С	2	$2*100/6 = 33,3\%$
21. Анастасия У	3	$3*100/6 = 50\%$
22. Валерия У	4	$4*100/6 = 66,6\%$
23. Петр Х	3	$3*100/6 = 50\%$

Таблица 17

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха не соответствовать ожиданиям окружающих	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	4	$4*100/5 = 80\%$
2. Максим В	1	$1*100/5 = 20\%$
3. Виктор В	1	$1*100/5 = 20\%$
4. София В	0	$0*100/5 = 0\%$
5. Роман С	1	$1*100/5 = 20\%$
6. Дамир С	2	$2*100/5 = 40\%$
7. Павел У	3	$3*100/5 = 60\%$
8. Азамат К	0	$0*100/5 = 0\%$
9. Екатерина Д	1	$1*100/5 = 20\%$
10. Анастасия К	2	$2*100/5 = 40\%$
11. Арсений Л	5	$5*100/5 = 100\%$
12. Одинахон М	3	$3*100/5 = 60\%$
13. Никита М	3	$3*100/5 = 60\%$
14. Кирилл Н	4	$4*100/5 = 80\%$
15. Владислав Н	5	$5*100/5 = 100\%$
16. Айсулуу О	3	$3*100/5 = 60\%$
17. Андрей П	2	$2*100/5 = 40\%$
18. Надежда П	2	$2*100/5 = 40\%$
19. Тимур С	2	$2*100/5 = 40\%$
20. Александр С	1	$1*100/5 = 20\%$
21. Анастасия У	1	$1*100/5 = 20\%$
22. Валерия У	1	$1*100/5 = 20\%$
23. Петр Х	2	$2*100/5 = 40\%$

Таблица 18

Проблемы и страхи в отношениях с учителями:

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору проблем и страхов в отношениях с учителями	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
1. Камила Б	1	$1*100/8 = 12,5\%$
2. Максим В	1	$1*100/8 = 12,5\%$
3. Виктор В	6	$6*100/8 = 75\%$
4. София В	4	$4*100/8 = 50\%$
5. Роман С	1	$1*100/8 = 12,5\%$
6. Дамир С	3	$3*100/8 = 37,5\%$

7. Павел У	4	$4*100/8 = 50\%$
8. Азамат К	2	$2*100/8 = 25\%$
9. Екатерина Д	0	$0*100/8 = 0\%$
10. Анастасия К	5	$5*100/8 = 62,5\%$
11. Арсений Л	1	$1*100/8 = 12,5\%$
12. Одинахон М	3	$3*100/8 = 37,5\%$
13. Никита М	2	$2*100/8 = 25\%$
14. Кирилл Н	1	$1*100/8 = 12,5\%$
15. Владислав Н	2	$2*100/8 = 25\%$
16. Айсулуу О	4	$4*100/8 = 50\%$
17. Андрей П	3	$3*100/8 = 37,5\%$
18. Надежда П	3	$3*100/8 = 37,5\%$
19. Тимур С	0	$0*100/8 = 0\%$
20. Александр С	5	$5*100/8 = 62,5\%$
21. Анастасия У	3	$3*100/8 = 37,5\%$
22. Валерия У	2	$2*100/8 = 25\%$
23. Петр Х	1	$1*100/8 = 12,5\%$

Итоговый результат:

Низкий уровень тревожности	Повышенный уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	
16 человек ($16*100/23 = 69,6\%$)	7 человек ($7*100/23 = 30,4\%$)	0 человек ($0*100/23 = 0\%$)	Общая тревожность в школе
8 человек ($8*100/23 = 34,7\%$)	12 человек ($12*100/23 = 52,2\%$)	3 человека ($3*100/23 = 13,1\%$)	Страх самовыражения
9 человек ($9*100/23 = 39,2\%$)	8 человек ($8*100/23 = 34,7\%$)	6 человек ($6*100/23 = 26,1\%$)	Страх ситуации проверки знаний
15 человек ($15*100/23 = 65,2\%$)	4 человека ($4*100/23 = 17,4\%$)	4 человека ($4*100/23 = 17,4\%$)	Страх не советовать ожиданиям окружающих
17 человек ($17*100/23 = 74\%$)	5 человек ($5*100/23 = 21,7\%$)	1 человек ($1*100/23 = 4,3\%$)	Проблемы и страхи в отношениях с учителями

Таблица 19

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона, по методике «Изучение уровня саморегуляции младших школьников» (У.В. Ульенкова)

N	«До»	«После»	Сдвиг (t после – t до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	4	4	0	0	10
2	1	4	3	3	23
3	5	5	0	0	10
4	5	5	0	0	10
5	5	5	0	0	10
6	2	4	2	2	22
7	4	4	0	0	10
8	2	3	1	1	20,5
9	5	5	0	0	10

10	5	5	0	0	10
11	5	5	0	0	10
12	2	2	0	0	10
13	5	5	0	0	10
14	4	4	0	0	10
15	2	2	0	0	10
16	5	5	0	0	10
17	2	3	1	1	20,5
18	4	4	0	0	10
19	5	5	0	0	10
20	3	3	0	0	10
21	5	5	0	0	10
22	3	3	0	0	10
23	1	1	0	0	10
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					86

Таблица 20

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона, по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств», по волевому компоненту «самостоятельность» (А.И. Высоцкий)

N	«До»	«После»	Сдвиг (t после – t до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	3	4	1	1	16
2	2	4	2	2	22,5
3	4	4	0	0	5,5
4	5	5	0	0	10
5	5	5	0	0	5,5
6	1	3	2	2	22,5
7	2	1	-1	1	16
8	3	4	1	1	16
9	4	5	1	1	16
10	3	2	-1	1	16
11	4	5	1	1	16
12	4	4	0	0	5,5
13	4	5	1	1	16
14	4	4	0	0	5,5
15	4	5	1	1	16
16	5	5	0	0	5,5
17	3	3	0	0	5,5
18	5	5	0	0	5,5
19	4	5	1	1	16
20	5	5	0	0	5,5
21	4	5	1	1	16
22	5	5	0	0	5,5
23	5	5	0	0	5,5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					32

Таблица 21

Результаты расчета T-критерия Вилкоксона, по методике «Диагностика уровня школьной тревожности», по фактору общей тревожности в школе (Б.Н. Филлипс)

N	«До»	«После»	Сдвиг (t после – t до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	12	10	-2	2	16
2	16	14	-2	2	16
3	18	16	-2	2	16
4	4	4	0	0	2,5
5	4	3	-1	1	8,5
6	6	5	-1	1	8,5
7	13	10	-3	3	20
8	11	9	-2	2	16
9	3	2	-1	1	8,5
10	15	11	-4	4	22
11	17	16	-1	1	8,5
12	15	14	-1	1	8,5
13	11	9	-2	2	16
14	7	7	0	0	2,5
15	15	14	-1	1	8,5
16	4	3	-1	1	8,5
17	11	10	-1	1	8,5
18	5	5	0	0	2,5
19	2	6	4	4	22
20	12	10	-2	2	16
21	16	14	-2	2	16
22	6	6	0	0	2,5
23	4	8	4	4	22
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					44

Технологическая карта внедрения результатов исследования формирования саморегуляции младших школьников в практику

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол-во	Время	Ответственные
1	2	3	4	5	6	7
1-й этап: «Целеполагание внедрения инновационной технологии по формированию саморегуляции младших школьников в условиях образовательного учреждения»						
1.1. Изучить документацию по предмету внедрения (формирование саморегуляции младших школьников в условиях ОУ)	Изучение нормативной документации, ФЗ и Законов РФ, Закона об образовании, Постановлений Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности в РФ, документации ОУ	Обсуждение, анализ, изучение документации и нормативных источников по теме, наблюдение	Анализ литературы, работа психологом в ОУ, осуществление психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в ОУ, обсуждение на педсовете ОУ, самообразование, обучение на факультете психологии ЧГПУ	1	С 2013г.	Психолог, социальный педагог, администрация ОУ
1.2. Поставить цели внедрения формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ	Выдвижение и обоснование целей внедрения модели	Разработка «Дерева целей» исследования, обсуждение, разработка	Работа психологической службы ОУ, консультация с научным	1	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ

		модели и программы, анализ	руководителем и администрацией ОУ, наблюдение, беседа			
1.3. Разработать этапы внедрения формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ	Изучение и анализ содержания этапов внедрения Программы, ее задач, принципов, критериев и показателей эффективности	Анализ состояния ситуации проявления ситуативной тревожности выпускников школы, анализ готовности ОУ к инновационной деятельности по внедрению модели	Работа психологической службы ОУ, совещание, анализ, документации, работа по составлению Программы внедрения	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения программы формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ	Анализ уровня подготовки педагогического коллектива к внедрению инноваций, анализ работы в ОУ по теме внедрения (формирование саморегуляции младших школьников в условиях ОУ), подготовка методической базы	Составление программы, анализ материалов готовности ОУ к инновационной деятельности	Административное совещание, педсовет, анализ документов, работа по составлению Программы внедрения	1	Октябрь	Психолог, педагогический коллектив, администрация ОУ

	внедрения Программы					
2-й этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ»						
2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации ОУ и заинтересованных субъектов внедрения	Формирование готовности внедрить Программу в ОУ, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	Обоснование практической значимости внедрения, Тренинги (развитие общения, взаимопонимания, целеполагания, готовности к инновационной деятельности внедрения), беседы, обсуждения, популяризация идеи внедрения Программы	Индивидуальные беседы с заинтересованными субъектами внедрения Программы, работа психологической службы ОУ, участие в семинарах со смежной тематикой	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ
2.2. Сформировать положительную установку на предмет внедрения Программы у педагогического коллектива ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в ОУ и их значимости для ОУ, значимости и актуальности	Беседы, обсуждение, семинары	Беседы, семинары, изучение передового опыта внедрения инновационных технологий в ОУ	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ

	внедрения Программы					
2.3. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения Программы у заинтересованных субъектов вне ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий вне ОУ и их значимости для системы образования, значимости и актуальности внедрения Программы для психологической безопасности общества	Методические выставки, семинары, консультации, научно-исследовательская работа, конференции и конгрессы	Участие в конгрессах, семинарах, по теме внедрения, статьи	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ
2.4. Сформировать уверенность по внедрению инновационной технологии в ОУ	Анализ своего состояния по теме внедрения, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения, исследование психологического паспорта субъектов внедрения	Постановка проблемы, обсуждение, тренинг, консультации с научным руководителем опытно-экспериментального исследования	Беседы, консультации, самоанализ	1	Сентябрь -ноябрь	Психолог
3-й этап: «Изучение предмета внедрения Программы формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ»						
3.1. Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения (формирование	Изучение материалов и документов о предмете внедрения инновационной	Фронтально	Семинары, работа с литературой и информационными источниками	1	Декабрь	Психолог

саморегуляции младших школьников в условиях ОУ)	Программы и документации ОУ					
3.2. Изучить сущность предмета внедрения инновационной программы в ОУ	Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности)	1	Январь	Психолог, администрация ОУ
3.3. Изучить методику внедрения темы Программы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (целеполагания, внедрения)	1	Февраль	Психолог, администрация ОУ
4-й этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения Программы формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ»						
4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование, обсуждение	Работа психологической службы ОУ, тематические мероприятия, уроки	Не менее 6	Апрель	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель опытно-экспериментального исследования
4.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода,	Самообразование, научно-исследовательская работа,	Беседы, консультации, работа психологической	1	Апрель	Психолог, администрация ОУ, магистрант

	методики внедрения	обсуждение	службы ОУ			
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения Программы формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ	Анализ условий для опережающего внедрения инновационной Программы	Изучение состояния дел в ОУ по теме, обсуждения, экспертная оценка	Производственное собрание, анализ документации ОУ	1	Май	Психолог, администрация ОУ
4.4. Проверить методику внедрения Программы	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в ОУ, внесение изменений и дополнений в программу	Посещение уроков, работа психологической службы ОУ, внеурочные формы работы	Не менее 5	1-е полугодие	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель, инициативная группа по внедрению Программы
5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения Программы формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ»						
5.1. Активизировать	Анализ работы инициативной группы по внедрению Программы	Сообщение о результатах работы по инновационной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновационной	Педсовет, работа психологической службы ОУ. Психологический практикум. Лекция по результатам работы.	1	Январь	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы

		деятельности), работа психологической службы ОУ				
5.2. Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, тренинги, работа психологической службы ОУ	Наставничество, консультации, работа психологической службы ОУ, семинар	1	Сентябрь-октябрь	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель
5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной Программы формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ	Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы в ОУ	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, работа психологической службы ОУ	Работа психологической службы ОУ, педагогическое собрание, анализ документов ОУ	1	Ноябрь	Психолог, администрация ОУ
5.4. Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения (Программа формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ)	Фронтальное освоение Программы формирования	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения	Работа психологической службы ОУ, педсовет, консультации, работа метод.	1	Декабрь	Психолог, администрация ОУ

		Программы	объединений			
6-й этап: «Совершенствование работы над темой формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ»						
1	2	3	4	5	6	7
6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Конференция, конгресс по теме внедрения, классные часы, анализ материалов, работа психологической службы ОУ	1	2016- Январь	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель
6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению Программы	Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодю от создания условий для внедрения Программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждение, доклад	Совещание, анализ документации ОУ, работа психологической службы ОУ	1	Январь	Психолог, администрация ОУ
6.3. Совершенствовать методику освоения внедрения Программы формирования саморегуляции младших школьников в условиях ОУ	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения Программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, методическая работа	Работа психологической службы ОУ, методическая работа	Не менее 3	Январь- февраль	Психолог, администрация ОУ
7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения Программы формирования саморегуляции младших школьников»						

в условиях ОУ»						
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии	Изучение и обобщение опыта работы ОУ по инновационной технологии	Наблюдение, изучение документов ОУ, посещение уроков, анализ	Работа психологической службы ОУ, стенды, буклеты, внеурочные формы работы, классные часы, рекомендации	Не менее 5	Февраль-март	Психолог, администрация ОУ
7.2. Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающими к внедрению Программы	Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению Программы	Наставничество, обмен опытом, консультации, семинары	Выступление на семинарах, работа психологической службы ОУ	Не менее 5	Март – апрель	Психолог, администрация ОУ
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению Программы в ОУ	Пропаганда внедрения Программы в районе/городе	Выступления на семинарах, конференциях, научная деятельность	Участие в конференциях, написание статей и научной работы по внедрению Программы	1-3	Май	Психолог, администрация ОУ
7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения Программы	Наблюдение, анализ, работа психологической службы ОУ, научная деятельность	Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения Программы	Не менее 2	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ

