



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной
тревожности у младших школьников с ЗПР

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) программы магистратуры
«Психология управления образовательной средой»

Проверка на объем заимствований:
88,16 % авторского текста

Выполнила:
студентка группы ОФ-210/172-2-1
Оленникова Светлана Сергеевна

Работа рекомендована к защите
рекомендована / не рекомендована
« 3 » 06 2019 г.
зав. кафедрой ТиПП
О.А. Кондратьева Кондратьева О.А.

Научный руководитель:
кандидат пед. наук, доцент кафедры
теоретической и прикладной психологии
Капитанец Елена Германовна

Челябинск
2019

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР как научная проблема	
1.1. Понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2. Возрастные особенности проявления школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.....	14
1.3. Модель управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.....	21
Глава 2. Организация исследования управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	
2.1. Этапы, методы, методики исследования.....	30
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования.....	37
Глава 3. Опытное-экспериментальное исследование управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	
3.1. Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.....	45
3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	52
3.3. Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.....	58
Заключение.....	67
Библиографический список.....	71
Приложения.....	78

Введение

В российской научной среде сейчас особое внимание уделяется исследованию детей с диагнозом задержка психического развития (ЗПР) в виду важности вопроса в социальном, психологическом, педагогическом, нравственном и этическом отношении. Проблематика обостряется также возрастанием количества таких ребят. В разных источниках называются цифры от 6 до 11% детей с задержкой развития, вызванной разнообразными причинами. Одной из трудностей, возникающих у детей в эмоционально-волевом отношении, является возникновение тревожности.

Проявление тревожного состояния у обучающихся в начальной школе с вышеназванным нарушением имеет особое значение, которое усугубляется еще и наличием у данной категории лиц сопутствующими условиями, способствующими образованию и развитию нежелательного диагноза. К таким факторам можно отнести, например, непостоянность и недостаточную сформированность эмоциональной и волевой составляющей, негативная атмосфера в кругу семьи и родных, а также проблемы, которые возникают при переходе к школьной жизни и в ее течении. Базируясь на перечисленных предпосылках, тревога у таких учеников начальной и средней школы станет лишь обостряющим ситуацию обстоятельством, которое только усложнит процесс их вливания в коллектив и способность подстроиться под жизненные условия.

Российские психологи изучали данную проблему мало и крайне эпизодически. В не последнюю очередь, скорее всего, это обусловлено текущей общественной обстановкой, которая не поддерживает изучение фактов, определяющих отношение индивидуумов к окружающей среде как к опасной и непостоянной.

Однако, в последние годы стремление отечественной психологии к исследованию тревожности заметно возросло, что, очевидно, вызвано

кардинальными переменами в текущей обстановке, которые рожают неизвестность и непрогнозируемость даже ближайшего будущего, и следовательно возникновение эмоционального напряжения и тревоги вкупе с тревожностью у всего населения.

Исследования тревожного поведения индивидов встречаются в трудах российских и зарубежных психологов. Значительный вклад в изучение исследуемой темы внесли Г.Г. Араkelов, Л.С. Выготский, Ю.А. Зайцев, С.О. Кьеркегор, Дж. Локк, А.Р. Мэй, А.М. Прихожан, Б. Спиноза, З. Фрейд.

Даже при том, что существует достаточно материалов, посвященных школьной тревожности в целом, проблематика тревоги у учеников начальной школы с задержкой развития на сегодняшний день изучена слабо и отрывочно. Помимо этого, управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР вообще не подвергалось специальному анализу.

Изучение проявлений тревоги у учеников, связанной с генетической наследственностью, окрашено в сугубо деловой исследовательский интерес с точки зрения «служебного» применения. Значительное число психологических трудов изучает дошкольников, так как отчасти это взаимосвязано с вопросом моральной и психологической подготовленности к учебному заведению, в то же время, трудов, посвященных изучению тревожных состояний у более взрослых детей в разы меньше. Изучение тревожности принято проводить в разрезе какого-то определенного возрастного коридора. Сейчас есть очень незначительное число работ, в которых бы сравнивалось проявление тревоги у детей и подростков значительно отличающихся возрастов [15].

Отдельное внимание ученых-психологов занимает проявление тревожности в школьной атмосфере. Из-за этого нередко может возникать благоприятная почва для развития отклонений в психическом здоровье учеников. В то время, как именно в образовательных учреждениях как

правило сконцентрированы такие сферы жизни ребенка, как интеллект, культура, духовность и гражданское самосознание.

Подводя итог вышесказанному, становится очевидным несоответствие важности вопроса тревожных состояний у обучающихся начальной школы с задержанным развитием и глубиной и шириной охвата в изучении указанной проблемы.

Обозначившееся противоречие определило тему исследования: «Управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР».

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально исследовать процесс психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

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

Предмет исследования: управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: мы предположили, что управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития возможно при реализации:

- Модели управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития;
- Программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Изучить понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогической литературе.

2. Раскрыть возрастные особенности проявления школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

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

4. Определить этапы, методы и методики исследования.

5. Дать характеристику выборки и проанализировать результаты исследования.

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

7. Проанализировать результаты экспериментальной работы.

8. Разработать технологическую карту внедрения.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические – эксперимент, тестирование, методы диагностического обследования (графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой, для выявления наличия тревожности учащихся начальной школы; тест-опросник Б.Н. Филлипса, направленный на определение уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста; «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка, для выявления уровня тревожности у младших школьников).

3. Метод математической статистики: Т-критерий Вилкоксона.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обоснованы и уточнены теоретические представления о школьной тревожности у младших школьников с ЗПР. Систематизирована литература по теме и теоретически обоснованы дерево целей и модель

управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.

Практическая значимость исследования: разработана модель управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, которая включает следующие блоки: целевой, теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический. Составлены рекомендации педагогу-психологу, классным руководителям и родителям по коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.

База исследования – Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-двигательного аппарата) № 4 г. Челябинска» (МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска»), учащиеся четвертых классов в количестве 16 человек.

Глава 1. Управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР как научная проблема

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

Изучая психолого-педагогические источники, можно сделать вывод о том, что сейчас ученые дают несколько определений понятия «тревожность». Впервые об этом термине (с точки зрения психологии) говорил Фрейд, который описывал ее как негативную эмоцию, являющуюся признаком ожидаемой неприятности. Ученый считал, что она состоит из ощущения неизвестности и беспомощности [Цит. по 21]. Также, он охарактеризовал ее неприятными внутренними переживаниями, сопровождающимися соответствующими реакциями организма (учащенный пульс, усиление потоотделения и др.) и, в итоге, отслеживание у себя данного переживания. Зигмунд Фрейд говорил, что тревожность проявляется вследствие подавления внутренней энергии, впрочем, в более поздних размышлениях, он пришел к выводу, что наоборот, подавленность является итогом тревожности, а не ее причиной.

Изначально, Зигмунд Фрейд говорил и о возможной неосознанной тревожности, но позже счел, что все же это переживание требует осознанности и проявляется совместно с совершенствованием навыков обращения с опасностями (например, при помощи избегания, либо противостояния).

В наши дни психологи разных стран так и не могут сойтись в едином мнении, пытаясь охарактеризовать понятие «тревожность»:

А.М. Прихожан под тревожностью понимает неприятное ощущение эмоционального неудобства, которое сопряжено с предвосхищением

неудачи, предчувствием надвигающегося неблагоприятного исхода [Цит. по 44, с. 70].

А.В. Петровский считает ее способностью переживания тревоги конкретным человеком, которая описывается крайне незначительным поводом, при наличии которого возникают тревожные переживания. Он называет это одним из определяющих различий между людьми. Сама тревожность имеет свойство повышаться при разного характера отклонений в здоровье людей (физических и психологических), а также у всех остальных людей, которые находятся под впечатлением какой-либо травмы психологического характера, либо находящихся в иных неблагоприятных жизненных условиях [Цит. по 46, с.19].

Первостепенной причиной тревожности у детей считаются его неблагоприятные отношения с родителями, особенно с мамой, которая, считая себя неотделимой от дитя, старается всячески защитить его от всех жизненных сложностей и проблем. Также она может быть обусловлена отношениями «ребенок – воспитатель», в случаях, где имеет место доминирующее общение, или противоречивость предъявляемых условий либо обратной связи (например, требование тотального спокойствия в играх, прогулках и т.п., запрет на проявление индивидуальности и живости мышления и прочее). Также тревожность может активно проявляться в условиях конкуренции, особенно явно выражается у детей, которых воспитывают в атмосфере гиперсоциализации. Такие дети, оказываясь в ситуации сравнения и состязания, всячески будут стараться стать лучшими, во всем достигнуть лидерства. Также благоприятной ситуацией для проявления тревожности является ощущение чрезмерной ответственности. Ребенок, обладающий тревожностью, в подобных условиях очень опасается быть плохим в глазах взрослого, так как считает себя недостаточно достойным. Тревожность в данном случае формируется страхом быть отвергнутым родителями или иными взрослыми, мнение которых важно ребенку [21].

Р.С. Немов [37, с. 397] определяет тревожность, как способность личности оказываться в ситуации высокого беспокойства, ощущать страх и неуверенность в некоторых особенных жизненных обстоятельствах.

К. Изард [26, с. 178] называет тревожность совокупностью трех негативных переживаний: печали, стыда и страха.

В.В. Давыдов определяет тревожность через специфическое психологическое свойство личности, которое проявляется в том, что человек беспокоится практически постоянно, даже в тех случаях, когда к этому нет никаких предпосылок [Цит. по 60].

По мнению некоторых ученых, тревожность это продолжающийся страх когда источник опасения не исчезает, либо же, сочетание таких факторов, как:

1. Острое ощущение сложно описываемого и крайне неприятного ожидания
2. Проявление соматических реакций на раздражитель (увеличенное потоотделение, учащенное дыхание и сердцебиение и т.п.)
3. Попытка избежать некомфортной ситуации.

Повышенная тревожность – это качество личности, которое выражается особенностью человека излишне часто и остро переживать даже в обыденных ситуациях, которые не имеют на то достаточных оснований [44, с. 137].

«Высокотревожный» индивид отличается неоправданно повышенной склонностью к защите себя от внешних факторов, недоверчивостью, подозрительностью, выражением высоких требований к самому себе.

Те люди, которых можно описать термином «высокотревожные» воспринимают опасность для своей жизни и самооценки практически во всех ситуациях, с ними происходящих. При этом реагируют они очень настороженно и тревожно. С феноменологической стороны тревожность описывается реакциями физиологического, психологического и поведенческого характера.

У учеников начальной школы тревожность возникает из-за неудовлетворенного чувства безопасности и уверенности в самом близком окружении ребенка (одной из главных нужд этой возрастной категории). Следовательно, тревожность этого возраста является сигналом некомфортных отношений с родными и другими близкими к ребенку взрослыми (воспитатели, учителя, руководители кружков и т.п.).

В настоящем исследовании мы будем опираться на определение В.С. Мерлина, который описывал тревожность как собирательную функцию психологической активности, сопряженную с инерционностью процессов нервной системы, иначе говоря, как психо-динамическую черту человека.

После обзора психологических и педагогических источников по теме «тревожность», можно перейти к исследованию термина «школьная тревожность».

Школьная тревожность – понятие, которое применяется в случаях стабильного психологического расстройства учеников. Проявления ее имеют место во время всего обучения в школе, являясь итогом постоянной коммуникации ребенка с частями школьного окружения. В это время проявление тревожности естественно из-за непривычной обстановки, новых коммуникаций с чужими людьми, незнакомых условий общения и деятельности. Адекватный учебный процесс может иметь проявления беспокойства, однако в рамках нормальных значений, которые не влекут за собой критических отклонений в психологическом здоровье ребенка.

Определение тревожности у школьников вмещает в свой состав разные стороны постоянного учебного эмоционального дискомфорта.

Тревожность у школьников является одной из основных сложностей в работе детского психолога, наблюдающего учеников своей школы. Особенно остро её отслеживают из-за того, что она является ярким указанием на отсутствие корректной адаптации к школьной жизни ребенка, негативно влияя на его поведение в жизни в самой школе и за ее стенами: это касается не только учебного процесса и коммуникаций с

другими школьниками и учителями, а вплоть до общего состояния здоровья и психической успешности.

Указанная непростая ситуация усугубляется еще и тем, что дети, которые транслируют признаки повышенного беспокойства, оказываются очень «комфортными» для педагогов и родных: у них очень сильная мотивация к выполнению всех требований взрослых и школьных заданий, также отсутствует стремление к нарушению прочих школьных норм и правил. Однако, такие признаки характерны и «тяжелым» детям, которых педагоги оценивают, как «рассеянных», «своенравных», «непослушных» и «деструктивных». Подобный разброс проявлений беспокойства объясняется разностью условий, которые не позволяют сформировать корректную адаптацию к школе у ребенка. Но невзирая на столь различные проявления в поведении, объединяет эти реакции одно – школьная тревожность, которую из-за названных причин бывает достаточно сложно точно идентифицировать.

Школьные тревоги помимо того, что отбирают у школьника комфортное самоощущение в учебном заведении и удовольствие от учебного процесса, еще и могут спровоцировать детский невроз. Ученики первых классов, которые сразу не смогли приспособиться к новым школьным условиям (в силу разнообразных причин), с течением времени пополняют ряды отстающих, что помимо истерических тревожных состояний грозит развитием школобоязни.

Ученики, подверженные излишней тревожности очень остро переживают каждый свой неуспех, ярко негативно откликаются на них и даже готовы вообще отказаться от тех областей, в которых не могут добиться успеха [21].

В настоящей работе мы опираемся на термин школьной тревожности, описанный А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [34, с. 46], который гласит, что это характерный вид беспокойства, присущий

определенному роду обстоятельств – ситуаций коммуникации школьника с разными составляющими учебного процесса:

1. Материальное, фактическое помещение учебного заведения;
2. Субъективные факторы, присутствующие в школьной системе «школьник-педагог-административный персонал-родные ученика»;
3. Школьная образовательная программа.

Самые распространенные причины появления тревожности у школьников – социально-психологические факторы или структура учебного плана школы. Анализируя профильную литературу по теме тревожности, мы смогли выявить факторы, которые помогают ее возникновению и укреплению:

1. Чрезмерная учебная нагрузка;
2. Отставание школьника от программы, трудности в освоении материала;
3. Завышенные требования от родных;
4. Дискомфортное общение с учителями;
5. Систематически присутствующие условия оценивания и экзаменирования;
6. Изменение коллектива в школе, либо неуспешная попытка «вливания» в него.

Можно сделать вывод о том, что школьная тревожность – это один из видов тревожности, появляющийся у ребенка по причине его соприкосновения с разными элементами школьной жизни и укрепляющейся в этом взаимодействии. В развитии беспокойства можно выявить следующие группы факторов: ситуационные (сама коммуникация с элементами учебного процесса) и личностные (характер, самовосприятие и др.). Тревожность – составная часть школьного образовательного процесса, поэтому оценивать её только как негативное переживание было бы неправильно. Негативное влияние ее на процесс обучения оказывают

лишь часто повторяющиеся либо особо острые переживания, указывающие на присутствие учебной дезадаптации.

1.2. Возрастные особенности проявления школьной тревожности у младших школьников с ЗПР

Период времени, называемый младшим школьным возрастом характеризуется значительным темпом становления ребенка, как личности. Ему присущи новый уровень качественного и количественного общения, как с ровесниками, так и с более взрослыми людьми, вхождение в новые сообщества и группы, а также практически неизвестный ранее тип занятий – обучение, который ставит целый ряд непростых требований перед учащимися. Все это оказывает влияние при образовании и становлении новых связей с окружающими взрослыми и детьми, социальными группами, образовательным процессом и сопутствующими ему атрибутами, образует характер, морально-волевые особенности ребенка, значительно увеличивает сферу его интересов, а также способствует развитию способностей в какой-либо сфере [1, с. 17].

Ученики младших классов с указанной выше особенностью имеют некоторые отличия от остальных детей. Им свойственны повышенная импульсивность, они склонны к моментальной реакции на какую-либо сложившуюся ситуацию или иной внешний либо внутренний фактор, при этом не взвесив и оценив ситуацию в целом. Это обусловлено тем, что таким детям необходимо внешне разрядить внутреннее напряжение вкупе с неспособностью контролировать свое поведение ввиду малого возраста. Еще одна характерная особенность детей – общая невозможность к проявлению силы воли, что находит выражение в малом жизненном опыте: ребенок не может добиваться поставленной цели в течении длительного времени, преодолевать возникающие препятствия и разрешать сложные

ситуации. Такие дети крайне легко расстраиваются при неблагоприятном исходе и склонны разочароваться в своих силах [11, с. 110].

В предыдущей части мы рассмотрели определения школьной тревожности от разных авторов. Теперь же, уделим внимание проявлениям её у учеников начальных классов с ЗПР.

В психолого-педагогических источниках характерные способы выражения тревоги у младших школьников описаны достаточно подробно, чего нельзя сказать об этой же проблеме у детей того же возраста, но с ЗПР.

Е.А. Винникова и Е.С. Слепович говорят о том, что школьников с ЗПР тревожит не только «особое» отношение к своей персоне, транслируемое педагогами, но и свое собственное специфическое положение в школьном коллективе. Они ощущают свою безвыходность, не видят для себя положительного будущего, могут прибегнуть к аддиктивному поведению с целью избегания признания своей ущербности. Ученые замечают, что дети с таким диагнозом крайне остро относятся к неприятию их другими людьми, что может спровоцировать внутриличностный конфликт при попытке найти себя, падению самооценки и отрицательным оценкам своей персоны [Цит. по 60, с. 29].

Школьные тревоги в поведенческих реакциях могут быть выражены большим набором вариантов, которые порой прячут под собой совершенно иные отклонения.

Симптомы, по которым можно узнать тревогу у школьников: малословие, неуверенность в даваемых ответах, отсутствие активного поведения на уроках, безынициативность и способность «потеряться» при любом, даже самом незначительном, комментарии преподавателя. В перерывах между уроками такой ребенок ничем не занят, стремится оказаться в толпе ровесников, избегая, однако, тесного контакта с окружающими. Помимо прочего, дети становятся более уязвимы для

болезней, что обусловлено непомерно большой для ребенка перегрузкой эмоционального характера.

Сейчас наблюдается рост количества детей с тревожностью, для них характерен высокий уровень тревоги, отсутствие уверенности в себе и эмоциональная нестабильность. Проживание неуспеха в школе может называться по-разному: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогения», «дидактогенные неврозы». Каждый отдельно взятый термин поясняет характерные эмоциональные переживания учеников, которые описываются системой эмоциональных реакций, которые, в свою очередь, ведут к нестабильности эмоционального фона, его нестойкости и неприспособленности к окружающей обстановке.

А.В. Микляева и П.В. Румянцева смогли выделить несколько общих и характерных для определенного возраста видов выражения беспокойства у учеников младших классов: падение уровня иммунитета, отказ посещать учебное учреждение, чрезмерные упорство и исполнительность в выполнении школьных задач, нежелание приступать к заданиям повышенной сложности с неочевидным путем решения, вспыльчивость и выражение агрессии, легкая отвлекаемость, невнимательность на занятиях, боязнь опоздания к началу урока, а также паника при мысли о потере или порче ученических предметов [34, с. 41].

Одним из факторов проявления тревоги у школьников считается падение уровня здоровья ребенка, что находит объяснение в теории психосоматики. Дети, обладающие повышенной тревожностью, уязвимы для болезней гораздо чаще остальных, соответственно больше времени проводят дома. Порой могут появляться головные или иные боли, которые не обусловлены никакой внешней причиной, может даже подняться температура. Как правило, такие соматические отклонения в здоровье появляются в преддверии тестовых, контрольных и экзаменационных испытаний.

Отсутствие желания посещать учебное заведение обычно появляется из-за отсутствия стимула, но также говорит о том, что ученику в школе не комфортно по каким-либо обстоятельствам. Другой вид выражения тревоги у школьников – чрезмерная кропотливость при подготовке уроков. Ученик, стремясь к идеалу, начинает по многу раз переписывать записи, посвящать неоправданно много времени приготовлению уроков, пусть даже в ущерб прогулкам на свежем воздухе и общению с товарищами. Гиперболизированное усердие присуще ученикам первого года обучения, которые многократно перерисовывают крючки и завитушки без явного на то указания учителя.

С противоречием самооценки сопряжен «универсальный» способ проявления тревожности у школьников – нежелание делать невыполнимое по мнению ребенка задание. Если что-то не выходит, школьник бросает попытки добиться в этом успеха, такое поведение объясняется теорией «замкнутого психологического круга». Первоклассники в качестве примера такого поведения могут с чувством и эмоциями переставать писать и кидать ручку или карандаш.

Вспыльчивость и недоброжелательное поведение школьника нередко трактуются психологами как отдельно взятые психологические проблемы, требующие стороннего вмешательства, хотя зачастую они лишь указывают на наличие беспокойства у ребенка. Раздражительные либо злобные проявления порой являются попыткой лишь сгладить психологически неприятные переживания, связанные с какими-либо происшествиями в школе.

Эмоции, которые ученик получает в школе, могут тревожить ребенка даже по ночам, выражаясь ночными кошмарами.

Нередки ситуации, когда ученик младшей школы опасается не успеть прийти к началу занятий. Боязнь имеет как вербальные проявления (ученик торопит родных, себя, постоянно узнает который час, открыто жалуется на тревогу, вплоть до нежелания ложиться спать, чтобы

исключить возможность утреннего пропуска начала занятий и тд), так и невербальные (частые взгляды на будильник, ускоренные, суетливые сборы, нетерпимость в голосе, обидчивость на мешкающих родных и др).

Иное характерное переживание сверхответственного ребенка – тревога о сохранности своих ученических принадлежностей. Недавно купленный ранец, пенал, книги и тетради – значимые показатели нового статуса школьника, поэтому потеря или даже порча чего-либо может восприниматься особо остро. Бывает, что проблема осложняется характерной точкой зрения ближайших родных ребенка, которые требуют тотальной сохранности качества и количества приобретенных предметов (ручки, тетради, карандаши, ластики и прочего).

ЗПР – это психолого-педагогический термин для часто попадающегося недостатка в развитии психики воспитанников старших групп ДОУ и учащихся младшей школы.

Дети с ЗПР подходят к школьному возрасту с такими же свойствами, как и обычные дети старшего дошкольного возраста. Для них характерен недостаточный уровень готовности к посещению учебного заведения: неполные и разрозненные познания об окружающем мире, недоразвито мышление, а те мыслительные механизмы, которые есть непостоянны и недостаточны, низкий интерес к познанию и изучению нового, нет стимула к учебе, школа интересует лишь сопутствующими ее предметами (новый портфель, письменные принадлежности и пр.), речь отстает от речи сверстников, имеются сложности с построением связного рассказа о чем-либо [60, с. 150].

При ЗПР низкая сосредоточенность – одна из ярких и отличительных черт познания. Такие дети сложно удерживают внимание на занятии, постоянно отвлекаются на внешние факторы, не в состоянии внимательно что-то делать или даже просто слушать учителя в течении 10 минут. При этом изменение степени сосредоточенности у детей с таким диагнозом отличается. Есть дети, которые максимально сконцентрированы на

процессе в его начале, а со временем внимание ослабевает, другие достигают пика внимательности только по прошествии некоторого времени после начала урока, третьи же вообще обладают переменной концентрацией без привязки ко времени, уже посвященному занятию. Переключение внимания, уменьшение степени сосредоточенности возникает по причине утомляемости учеников. Школьная программа перестает усваиваться, из-за чего в полученной информации появляются большие пропуски [5].

Ученики младших классов с отставанием в развитии имеют отклонения не только в психической, но и речевой составляющей (имеют дефекты произношения, скудный словарный запас и неграмотность). В эмоционально-волевом плане отклонения приобретают вид нестабильности эмоций, повышенной возбудимости, неприспособленности к осознанному контролю своих действий, недостаточной мотивации в учебе при присутствии стремления в основном к игре. Имеют место дефекты в моторике, преимущественно, мелкой, нарушения в контроле двигательной активности, а также повышенная активность и неусидчивость. Характерные свойства младших школьников с ЗПР – разрозненность, неоднородность выражения нехватки развития в разных областях [36, с. 183].

Для детей с таким диагнозом характерно воспринимать окружающее их неглубоко, при этом они порой не обращают внимания на важные свойства окружающих их объектов, особенность мировосприятия состоит в его узкости, неизменности и фрагментарности. У таких ребят процесс создания межанализаторных взаимосвязей идет гораздо медленнее остальных: имеются дефекты взаимодействия слухового, зрительного и двигательного аппаратов. Из-за недостаточности мировосприятия органами слуха и зрения имеются сложности в формировании пространственно-временных связей. Как считают некоторые иностранные

психологи, именно это способно вызывать трудности в образовательном процессе [64, с. 23].

Операции мышления детей (аналитическое исследование, объединение и комбинирование фактов, абстрагирование и сопоставление явлений) развиты недостаточно и обладают отличительными особенностями. Например, анализ объектов внешнего мира (способность в уме дробить его на составные компоненты с выделением обособленных характеристик и параметров) ученики осуществляют неосознанно, игнорируя некоторые значимые его характеристики, выделяя только самые очевидные параметры. По этой причине они с трудом видят взаимосвязи отдельных элементов объекта, видят, как правило, только очевидные параметры объектов исследования, а не те специфические характеристики, которые им присущи. Их анализ окружающего мира характеризуется недостаточной полнотой и глубиной познания, меньшей точностью.

Память можно описать тем, что основополагающие компоненты (способность к запоминанию, хранению и воссозданию информации) недоразвиты. При таком диагнозе памяти свойственны невысокая активность и сосредоточенность, более низкая скорость, невысокое количество, достоверность и стабильность хранимого и воспринимаемого материала, а также повышенная отвлекаемость. Относительно простую информацию учащиеся с ЗПР запоминают легко. Однако качество запоминания падает с увеличением уровня сложности материала (присутствие противоречащих компонентов в предлагаемом задании). Воссоздание ранее усвоенной информации может быть неточным, неполным и с нарушенным порядком воспроизведения, также может содержать мелкие неважные элементы, дети испытывают проблемы при попытке сделать вывод и закономерность.

Похожие дефекты наблюдаются и в кратковременной и оперативной памяти ребят с ЗПР. Стоит отметить, что у этих детей глубина кратковременной памяти падает при переключении с запоминательного

процесса на оперативный. Зрительный вид памяти главенствует над речевой, которая играет основную роль в образовательном процессе [33, с. 118].

Итак, можно сделать вывод о том, что тревожность у школьников с ЗПР выражается в недостаточной активности на занятиях, эмоциональной и словесной сдержанности во время ответа, смятении в ответ на замечание взрослого и неспособности занять себя чем-то интересным во время перерыва между уроками.

1.3. Модель управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР

Изучение психолого-педагогических источников в совокупности с поставленными целями и задачами настоящего исследования помогли нам сформировать дерево целей данной работы (систематизированный метод постановки целей и задач, который сформулировала доктор психологических наук В.И. Долгова) [23, с. 8].

Дерево целей представляет собой систематизированное, иерархическое, ранжированное деление целей и задач исследования на одну главную цель («верхушка дерева») и множество нижестоящих, подчиненных ей подцелей первого, второго и следующих рангов («ветки дерева»).

Вершиной «дерева целей» можно считать глобальную задачу исследовательского процесса, ее ответвлениями – задачи первого, второго и последующих уровней. При таком раскладе целесообразно использовать так называемый способ целеполагания.

Верхушка дерева целей создается на основе выбора долгосрочных целей, которые выявляются исходя из задач самого исследования. Важным моментом является то, что значительными в разрезе всей стратегии можно

назвать не только те цели, которые задают вектор движения, но и те, которые в течение длительного времени будут поддерживать выполнение и обеспечивать необходимые условия для развития задачи.

Выполнение стратегических задач обусловлено выполнением совокупности операционных (перманентных, регулярно достижимых) и проектных (неповторимых по своей сути) целей.

Обособление, характеристика и ранжирование всех задач обеспечивается выполнением череды соответственных действий, их согласованием и утверждением.

В трудах В.И. Долговой представлено «дерево целей» моделирования в психологии и педагогике. По словам автора, в основе такого подхода лежит теория графов. Таким образом, метод характеризуется наличием траекторных (задающих вектор движения к выбранным стратегическим целям) и точечных (описывающих близость к достижению тактических целей) [Цит. по 23, с. 8]. Понять и определить для себя цели важно с самого начала, для построения базиса деятельности, так как именно заблаговременно визуализированный итог является самой целью осуществления деятельности.

Схематичная иллюстрация «Дерева целей» управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития изображено на рисунке 1.



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

Генеральная цель: теоретически изучить и экспериментально исследовать процесс психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

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

1.1. Рассмотреть понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогической литературе.

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

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

2. Организовать исследование управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты.

3. Организовать опытно-экспериментальное исследование управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

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

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.3. Разработать технологическую карту внедрения и психолого-педагогические рекомендации по коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

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

В источниках по психологической и педагогической проблематике термином «модель» называют выражение методов образовательного процесса, которые основаны на личностном подходе психолога и его ориентации на конкретного субъекта для создания того или иного личностного качества [18, с. 45].

Модель – это освобожденное от усложнения мыслительное, либо в виде знака, представление определенного объекта, либо их системы, которое используется для его замещения, а также как способ обработки. Моделирование, в свою очередь, способ исследования, заключающийся в познании объектов путем формирования и изучения моделей [55, с. 56].

Психологическое моделирование – способ изучения, при котором ученые воссоздают нужный вид психологического поведения для того, чтобы его изучить или же улучшить при помощи наблюдения за будничными поведенческими реакциями в лабораторных условиях [17, с. 19].

Модели бывают разные: кибернетические, логические, технические, математические. Кибернетическое моделирование в основе своей имеет терминологию информационных технологий и кибернетической отрасли для описания компонентов модели. Логическое моделирование базируется на идеологии и символах из математики. Техническое моделирование предполагает сотворение предмета либо механизма, по своему функционалу и способу работы аналогичное изучаемому. Математическая модель представляет формулировку, выражение либо уравнение, включающую в свой состав неизвестные и переменные, а также их взаимосвязи, которые воссоздают компоненты и связи в необходимом объекте изучения.

Ученые различают несколько видов и подвидов психологических моделей в соответствии с их глубиной выражения свойств исследуемого объекта: знаковые (основываются на образах, вербальных выражениях либо описываемые формулами математики), программные (имеющие четкую структуру, алгоритм, блок-схему и эвристические), вещественные (бионические). Подобная классификация моделей выражает постепенный переход от описательного подражания итогов психологической работы к непосредственному воссозданию ее строения и взаимосвязей [20, с. 48].

Этапы формирования психологических моделей:

Начальная стадия формирования модели подразумевает сбор информации об исследуемом объекте. Информативная суть этапа в том, что уже здесь выявляются определенные характеристики объекта исследования. Однако, следует принимать во внимание, что учет одних свойства объекта исследования неизменно влечет за собой невозможность

учесть все остальные. Именно по этой причине воссозданная модель лишь в определенном свете позволяет изучить искомый объект, так как остальные его грани находятся в тени поля зрения наблюдателя. Получается, что для многостороннего анализа объекта имеет смысл создание нескольких специфичных моделей, которые позволят изучить необходимый объект с разных сторон и различной глубиной познания.

Вторая стадия описывает модель с точки зрения автономного и независимого от внешних факторов объекта исследования. Одним из проявления такого способа смело можно назвать организацию «модельных» испытаний, в ходе которых специально изменяются условия функционирования модели и собираются и систематизируются данные о ее «поведении». Конечным итоговым результатом этой стадии будет являться сумма знаний об изучаемой модели.

Третья стадия являет собой перенесение полученной информации с модели на оригинальный объект изучения, процесс сопровождается синтезом большого количества информации. Параллельно с названным процессом идет перестроение с «языка» построенной модели на «язык» оригинала. Процесс перенесения полученных сведений происходит по правилам. Информация об оригинальном объекте должна дополняться теми специфическими характеристиками изучаемого объекта, которые не принимались во внимание либо были изменены во время построения модели.

Заключительная стадия являет собой итоговый контроль полученной с помощью модели информации и ее использование для формирования конечного представления об объекте, его конфигурации или для выбора стратегии его управления и взаимодействия.

Итак, моделирование принято относить к разряду универсальных средств. Оно используется как на экспериментальном, так и на абстрактном уровне исследования.

С учетом вышеизложенного рассмотрим модель управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР, которая представлена на рисунке 2.



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

Разберем более подробно блоки представленной выше модели.

В теоретический блок входит изучение и анализ библиографических источников по проблеме, осуществление целеполагания и моделирования, поиск и подбор методик исследования уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

В диагностический блок входит система мероприятий, которые позволяют обнаружить уровень школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Его целью представляется осуществление диагностики с помощью представленных далее методик: графическая методика диагностики школьной тревожности М.А. Панфиловой, методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса; «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка.

Коррекционно-развивающий блок базируется на итогах и выводах первоначальной психодиагностики. Он включает в себя разработку и введение программы психолого-педагогической коррекции тревожности, которая вызвана школьными условиями у учеников начальных классов, обладающих диагнозом ЗПР. Одна из главных задач блока – снижение уровня тревожного состояния, причиной которого является школа, улучшение навыков общения у данных детей. Он также означает осуществление психолого-педагогического исправления тревоги у школьников с привлечением таких способов, как специальные упражнения, чередования игровой активности и отдыха. Разновидностью игрового способа являются, к примеру, психотехнические игры. Цель подобной активности – снятие психологического напряжения, повышение внутреннего силового потенциала каждого отдельно взятого ребенка.

Аналитический блок (блок проверки эффективности) корректирующих мер направлен на осуществление повторного исследования методикой М.А. Панфиловой, методикой Б.Н. Филлипса, методикой Г.Ю. Айзенка, рассмотрение и переработку полученных выводов и итогов с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Выводы по 1 главе

Установлено, что школьная тревожность – это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной среды.

Характерными особенностями, проявляемыми при наличии повышенного уровня тревоги, присущими младшим школьникам с диагнозом ЗПР можно назвать: отсутствие мотивации к посещению учебного заведения, излишняя стеснительность и неуверенность при необходимости публичного ответа, отказ выполнять чрезмерно сложные, невыполнимые по мнению ребенка задания. Такие ученики чаще остальных раздражаются или ведут себя агрессивно по отношению к окружающим. Если сравнивать их с школьниками без указанных отклонений, дети с задержками в развитии чаще проявляют рассеянность, им гораздо труднее сконцентрировать свое внимание на занятии, гипертрофирована боязнь опоздания на урок, либо утери школьных принадлежностей.

Для того чтобы организовать проведение исследовательской работы, следует построить дерево целей и смоделировать грядущую работу. Проведённый нами анализ литературы, целей и задач работы, позволил составить дерево целей исследования. В дереве целей была определена генеральная цель – теоретически изучить и экспериментально исследовать процесс психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Рассмотрение психолого-педагогических исследований позволило составить модель управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, которая включает в себя пять блоков.

Глава 2. Организация исследования управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР

2.1 Этапы, методы, методики исследования

Практическая часть квалификационной работы заключается в том, чтобы изучить уровень школьной тревожности у младших школьников с ЗПР и провести коррекционную работу.

Описываемый эксперимент состоял из трех фаз:

I. Поисково-подготовительная фаза: поиск, ознакомление и анализ педагогических и психологических источников по изучаемой проблематике. В рамках данного этапа была проанализирована найденная информация, предложена гипотеза, сформированы пути исследования проблемы (путем определения целей и задач работы), проведен анализ термина «школьная тревожность», разработана модель управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

II. Опытно-экспериментальная: подбор методик изучения школьной тревожности младших учеников с ЗПР, проведение диагностики детей подобранными способами, реализация программы.

III. Контрольно-обобщающая: повторная диагностика, оценка итогов, проверка гипотезы, разработка технологической карты и рекомендаций, формулирование выводов.

В исследовании уровня школьной тревожности младших школьников с ЗПР были использованы следующие методы и методики:

1. Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические – эксперимент, тестирование, методики диагностического обследования такие, как методика М.А. Панфиловой, тест–опросник Филлипса, методика Г.Ю. Айзенка.

3. Метод математической статистики: Т-критерий Вилкоксона.

Разберем подробнее то, что подразумевается под методами исследования.

Анализ источников – способ изучения объектов в науке, который подразумевает виртуальное либо фактическое разделение некой совокупности на составляющие ее элементы, осуществляемый в ходе изучения или повседневной жизнедеятельности индивида.

Анализ представляет собой разбиение предмета изучения на составляющие его компоненты и является базисом аналитического способа изучения объектов. Он имеет два проявления – классификация и периодизация. Указанный способ применяется и в фактической и в умственной жизнедеятельности человека.

Синтезом считают конгломерацию отдельно взятых черт, присущих изучаемому объекту в одно глобальную совокупность. Следует отметить, что этот процесс больше, чем простое объединение – он также позволяет наблюдать неочевидные ранее взаимосвязи и коммуникации составных компонентов между собой. Итогом процесса синтеза является принципиально иное явление, характерной чертой которого является не только внешнее проявление комбинации элементов, но и их внутренние коммуникации, точки соприкосновения и взаимодействия.

Анализ и синтез – это основные способы выявления наиболее рационального отношения усилий и средств, которые необходимо приложить для результативной работы системы.

Функция анализа заключается в том, чтобы выявить характерные черты изучаемого процесса, чтобы потом использовать их как основу для структурирования и упорядочивания данных, расположить их по дате проявления, выполняемой задачи и привести в упорядоченную систему,

которая сможет полно описать выбранную характерную черту изучаемого процесса.

Функция синтеза – обнаружить взаимосвязи между данными и компонентами и сгруппировать их в соответствии с выбранными признаками. Стоит отметить, что в психолого-педагогических экспериментах можно использовать такие разновидности анализа, как факторный, логический, контент-анализ и др [40, с. 115].

Обобщение – это движение от частного к общему, когда изучение мелких деталей перерастает в рассмотрение более значимых, а, в итоге, - изучение всей совокупности элементов сразу. Это мыслительный процесс, который основан на рассмотрении общих взаимосвязей элементов и происходящих событий, взаимодействия общего и частного во всех ветках реальности. Отдельно взятый вид обладает не только характерными конкретно ему особенностями, но и чертами, которые проявляются также и у других элементов. Формулировка общих параметров для всей совокупности взаимосвязей элементов (положений, правил, заключений) зачастую начинается с дробления общего на мелкие логичные компоненты и последовательное их рассмотрение, характеристику и описание.

Количество и качество общих с другими элементами параметров может различаться. Чем и объясняется разница в степени обобщения – от выявления элементарнейшей, простой схожести на стадии поверхностного рассмотрения до обнаружения важного, основополагающего, являющегося базисом, формирующим термины, описывающим правила и поясняющего события на уровне научного исследования, при помощи формирования комплекса описывающих работу системы принципов и создания четкой и логичной структуры исследуемого события.

Одним из видов обобщения, который делает возможным разграничивать значимые факты от незначительных, можно назвать типизацию, которая проявляется в подборе присущих (типичных) черт, описывающих самую значимую сторону исследуемого объекта, либо же

группы объектов. Выборка таких фактов является значительным условием психологического обобщения, делающим понимание потенциальных, но неявных взаимосвязей более понятным и очевидным. Одно только описание явления не позволит полноценно понять всю его суть, поэтому при глубоком исследовании используются обобщения уровня выше, которые затрагивают группу явлений, что позволяет увидеть значимость, универсальность, похожесть и воспроизводимость, а также причинно-следственные взаимосвязи между компонентами системы.

Одним из проявления обобщения можно назвать совокупность логических умозаключений, консолидация которых формирует научную концепцию, характеризующую индивидуальные особенности и суть описываемых процессов.

Целеполагание – подбор глобальной цели (либо же нескольких целей) с параллельным определением коридора погрешностей для контроля процесса ее (их) достижения. Нередко под этим термином подразумевают осознание индивидом вектора своего движения методом определения цели (целей) и их осуществления рациональными методами, а также как разумное руководство своим временем. Целеполагание является начальной фазой контроля развития, которая предполагает определение генеральной цели, а также их системы (так называемого древа целей) в согласии с функцией системы, параметрами и характеристикой поставленных задач [70].

Моделирование – один из способов изучения окружающей действительности, составными элементами которого являются формирование моделей поведения с их последующим изучением.

Психологическое моделирование – способ познания, основанный на воссоздании характерной психической деятельности для ее детального изучения или улучшения с помощью копирования реальных ситуаций из жизни в условиях исследовательской лаборатории [17, с. 19].

Особую значимость психологическое моделирование приобретает тогда, когда изучение чего-либо с помощью обычного мониторинга, сбора информации путем опрашивания респондентов или экспериментального опыта невыполнимо из-за трудоемкости процесса. Именно тогда удобнее всего воссоздать лабораторную модель исследуемого предмета, включающую в себя необходимые параметры проявления всех характерных черт исследуемого объекта. И уже на такой воссозданной модели осуществляется изучение характерных параметров объекта, а также строятся логические умозаключения.

Эксперимент – способ исследования происходящего вокруг, который к тому же способен контролировать задаваемые параметры. От наблюдательного процесса отличается своей активностью коммуникации с предметом исследования. Как правило, такой способ используют в научном изучении, чтобы с его помощью установить справедливость того или иного предположения, а также увидеть причинно-следственные связи между неочевидными явлениями. Его большой плюс состоит в том, что он позволяет выявить характерные психологические процессы и события, их взаимосвязь с изучаемыми параметрами и достоверно понять насколько и как именно они зависят от меняющихся внешних факторов [55, с. 38].

Констатирующий эксперимент – базовая разновидность эксперимента, направленная на изучение изменения зависимых параметров при изменении определенного количества (постоянных) внешних факторов. Отличие констатирующего эксперимента от формирующего в первую очередь состоит в итоговой цели применения. Задача констатирующего эксперимента лишь в фиксировании перемен, которые случаются с зависимыми показателями, без учета их влияния на них, как это характерно для формирующего эксперимента. Констатирующий эксперимент подразделяется на естественный и лабораторный [70].

Формирующий эксперимент – специализированный способ психического испытания, состоящий в контролируемой и сознательной

модификации учебного (воспитательного) процесса наблюдаемого для достижения необходимых перемен в его психике. Существенное различие со способом констатации (срезов), который ориентирован лишь на выявление и изучение особенностей, и лонгитюдного анализа, используемого для описательного процесса явлений в условиях естественного окружения, формирующий эксперимент позволяет, в первую очередь, выяснить причины и условия для происхождения тех или иных процессов [40, с. 166].

В то время как психологические методы изучения направлены на выявление и извлечение каких-либо ранее неизвестных фактов о поведении субъекта, тесты преимущественно используются для определения соответствия знаний и поведения исследуемого человека тем определенным паттернам и правилам, которых от него ожидают [3].

Тест – непродолжительное по времени задание, по итогам которого можно сделать вывод о прогрессе определенных психических характеристик и достаточно достоверно определить присутствие и текущий уровень у человека жизненно необходимых умений, способностей, черт характера и т.п.

В психологической диагностике тестированием называют стандартизированную проверку, предназначенную для измерения наличия индивидуальных психологических отличий объектов, а также их качественных характеристик.

Во время проведения тестов необходимо наизусть помнить инструкцию [1].

Для решения поставленных задач в исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика «Кактус» М.А. Панфиловой для выявления наличия тревожности (младший школьный возраст).

2. Методика «Тест-опросник» Б.Н. Филлипса для определения уровня школьной тревожности.

3. «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка для выявления уровня тревожности у младших школьников.

Методика М.А. Панфиловой (см. Приложение 1). Цель: Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка.

Ребенку предлагается лист бумаги формата А4 и простой карандаш. Требуется нарисовать кактус – таким, каким его себе представляет ребенок. При желании он может его раскрасить.

Методика Б.Н. Филлипса. Цель: оценка характеристик испытуемого, связанных с уровнем и характером тревожного состояния, обусловленного школой, анализ эмоциональной специфики взаимоотношений школьника с педагогами и ровесниками.

Данные этого опросника сообщают информацию как об универсальной тревожности – эмоционально-психическом параметре состояния школьника, сопряженный с разными аспектами его взаимодействия со школьной жизнью, так и с единичными разновидностями ее выражения и проявления. Тестовый материал включает в себя 58 вопросов для зачитывания ученикам, либо для письменного ознакомления. В свою очередь, дети должны ответить на каждый из вопросов либо утвердительно («да»), либо отрицательно («нет»), иные варианты ответов недопустимы. В тесте тревожность разделяется на 8 различных видов: от общего тревожного состояния в школе и боязни выражения своих мыслей и эмоций в отношениях со сверстниками до страха проверки знаний в разных формах и проблемах с учителями.

Полный текст методики представлен в Приложении 1.

Методика Г.Ю. Айзенка. Цель: Методика разработана для определения уровня сформированности данных психологических состояний: тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности.

В силу особенностей нашей темы, мы анализировали такой параметр, как тревожность.

Учащимся предъявляются различные утверждения психологических состояний. В случае, когда состояние наблюдается очень часто, ставится 2 балла, когда наблюдается лишь изредка, ставится 1 балл, если вообще не было замечено у себя учеником – 0 баллов. Количество баллов требуется проставлять на каждый вопрос.

Методика содержит 40 утверждений, предлагающихся либо в письменной форме, либо в устной (см. Приложение 1).

Метод математической статистики – произведение операций с содержаниями характеристик, полученными у исследуемых индивидов в психическом наблюдении. В настоящее время методы матобработки регулярно используются в психолого-педагогических целях. Замеры, полученные при помощи тестирования, как правило, сопряжены с погрешностью, получаемой из-за особенностей и неточностей инструментов диагностики, а также специфики ее проведения. Именно по этой причине возникает необходимость в доказательстве справедливости сформулированных итогов и выводов [7, с. 89].

С учетом вышесказанного отметим, что исследование школьной тревожности у младших школьников с ЗПР включала три фазы: поисково-подготовительную, опытно-экспериментальную и контрольно-обобщающую. Подобранные методы и методики исследования позволяют изучить уровень школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-

двигательного аппарата) № 4 г. Челябинска» (МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска»).

В исследовании приняли участие учащиеся четвертых классов в количестве 16 человек. Учебные коллективы были сформированы в 2015 году, возраст испытуемых составляет 10-11 лет. В классах учатся дети с задержкой психического развития. У некоторых школьников имеется гиперактивность.

Физическая форма ребят с каким-либо диагнозом, как правило, в целом развита слабее сверстников без него, однако, есть и вовсе дети с отклонениями конкретно в развитии опорно-двигательного аппарата. Значительная часть таких учеников имеет слабый иммунитет. У младших школьников есть два главенствующих типа деятельности: игровая и образовательная. Ученикам младших классов требуется определенное время для того, чтобы выполнить то или иное задание.

Коммуникацию и отношения классных учителей с учениками можно назвать авторитарной. Имеет место повышенный и строгий контроль, наблюдение. Обязательное условие корректного учебного процесса – строгая дисциплина.

Школьники проявляют по отношению к товарищам высокую степень понимания и осознания, но иногда присутствуют ссоры. Следует отметить, что во время занятий интересной и увлекательной работой, в ученических коллективах можно наблюдать помощь и понимание по отношению друг к другу.

Таким образом, учащиеся четвертых классов в целом дружны, и имеют единые цели и задачи.

Исследование уровня школьной тревожности в группе школьников с задержкой психического развития было проведено по методике М.А. Панфиловой, направленной на выявление наличия школьной тревожности учащихся начальной школы. Результаты исследования были отражены на рисунке 3 (см. Приложение 2, табл. 1).

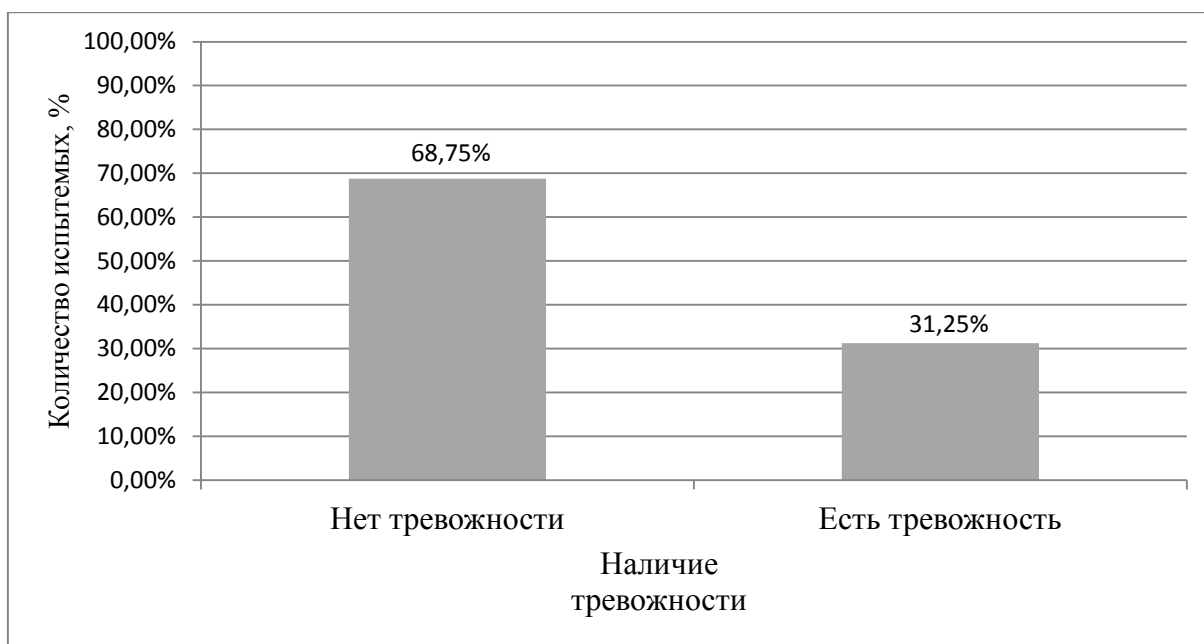


Рисунок 3 – Распределение показателей тревожности по методике М.А. Панфиловой

Анализ результатов показал, что у 31,25% (5 человек) обследуемых имеется тревожное состояние, которое может проявляться в чувстве волнения, даже при спокойной обстановке, ухудшении соматического здоровья, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, таких как, ответ у доски, проверка домашнего задания, выполнение контрольных работ, скованности при ответах и пассивности на уроке, а также в волнении в общении с учителями и ожиданием отрицательного отношения к себе. У 68,75% (11 человек) диагностируемых тревожность по результатам исследования не выявлена. Это говорит о том, что данные испытуемые чувствуют себя спокойно даже в ситуациях, которые могут им навредить, не испытывают страха в общении с учителями и директором, проявляют активность в ученической группе на переменах, не боятся ходить в школу.

Рассмотрим результаты диагностики группы школьников с задержкой психического развития, полученные по методике Б.Н. Филлипса, целью которой является определение уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Они представлены на рисунке 4 (см. Приложение 2, табл. 2).

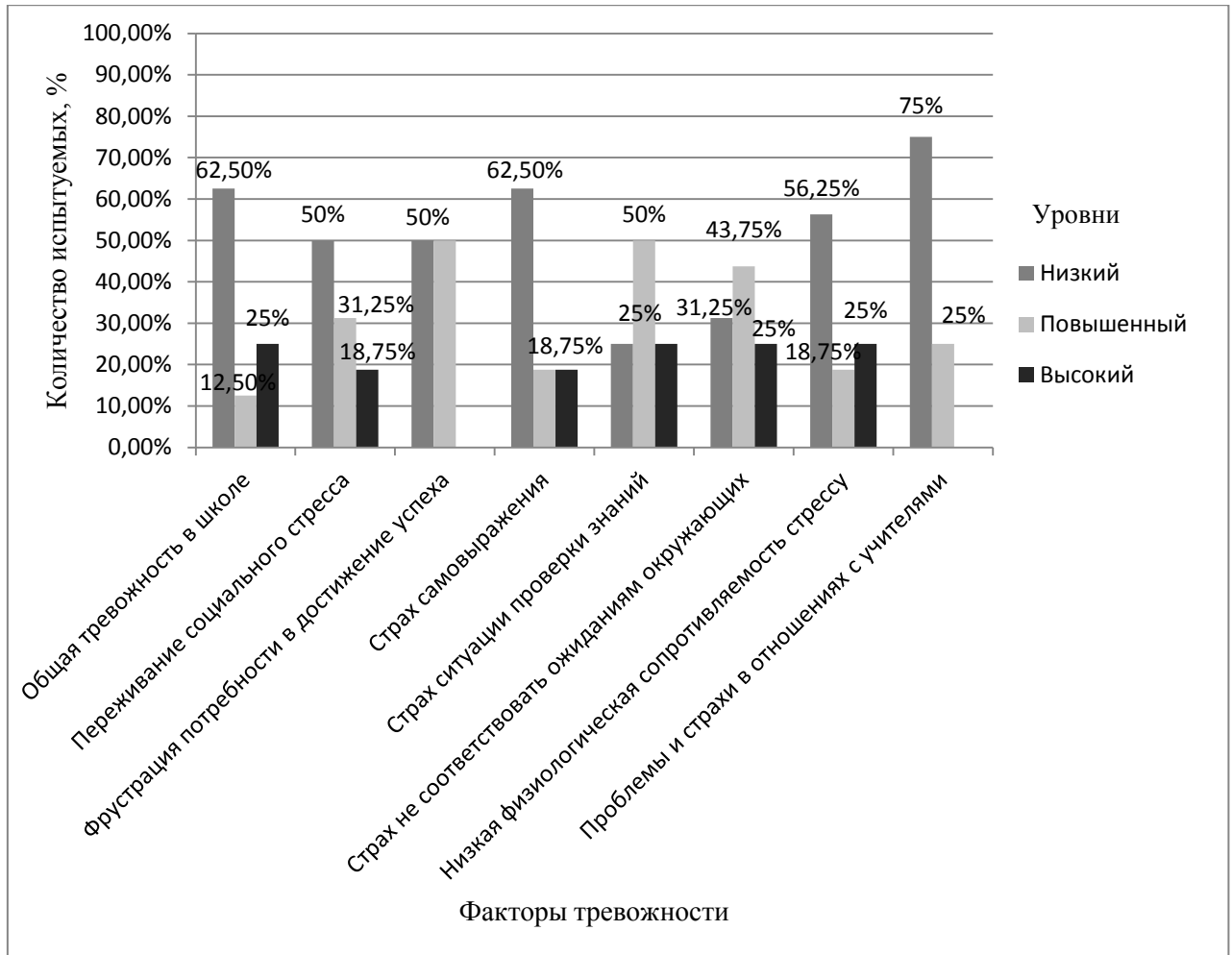


Рисунок 4 – Распределение показателей тревожности по методике Б.Н. Филлипса

Анализ результатов показал, что такие факторы, как фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний и страх не соответствовать ожиданиям окружающих у 50% (8 человек), 50% (8 человек) и у 43,75% (7 человек) соответственно находятся на повышенном уровне. Это говорит о том, что такие учащиеся имеют фактор, который будет препятствовать ученикам в реализации их потребностей в успехе, в достижении высоких результатов, их волнует проверка знаний в какой-либо форме (например, у доски, опрос, контрольная или проверочная работа) и такие дети боятся быть не такими, какими хотят видеть их окружающие. 25% (4 человека) обследуемых показали высокий уровень по факторам общая тревожность в школе, страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Это означает, что

обследуемые испытывают дискомфортное эмоциональное состояние, когда включаются в жизнь школы, а также боятся: проверки знаний в любой форме, быть не такими, какими хотят видеть их окружающие, выражать свои желания и мысли и имеют фактор, снижающий приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера и повышающий вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Рассмотрим результаты изучения уровня тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, полученные по методике Г.Ю. Айзенка, которые расположены на рисунке 5 (см. Приложение 2, табл. 3).

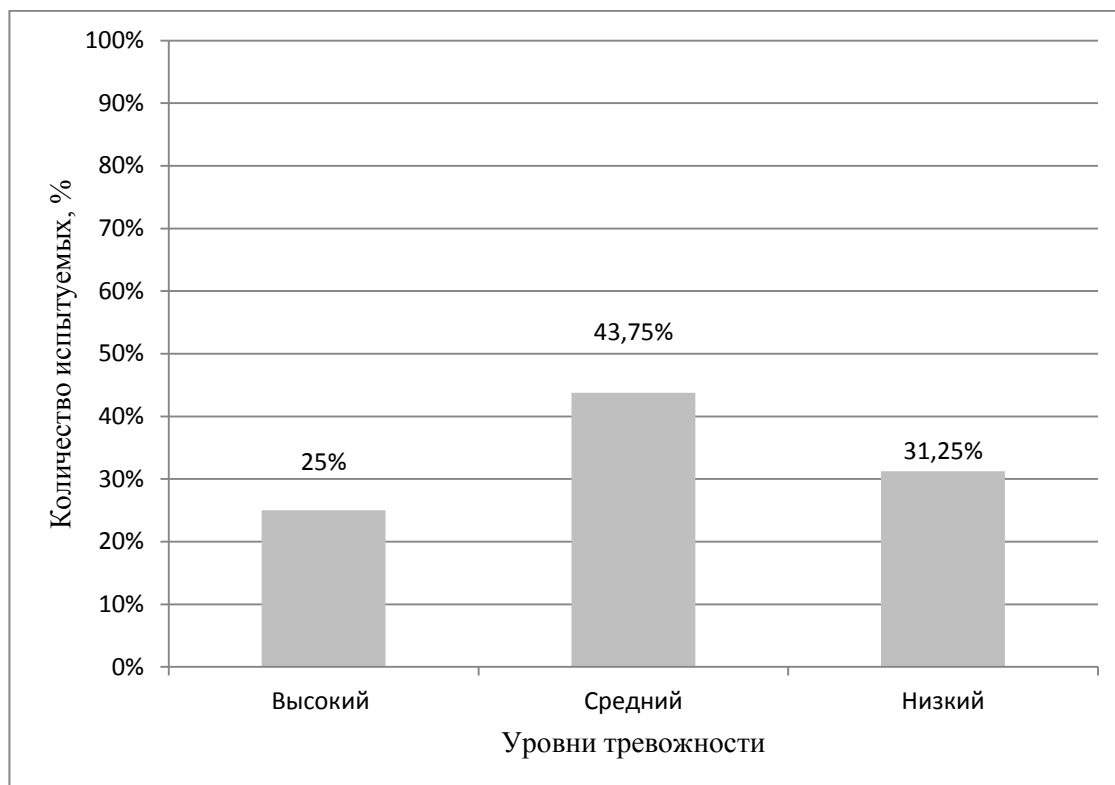


Рисунок 5 – Распределение уровня тревожности по методике Г.Ю. Айзенка

Как видно из графика, 31,25% (5 человек) обследуемых обладают низким уровнем тревожности. Это говорит о том, что такие дети, как правило, редко краснеют из-за пустяков, крепко спят, не разбираются в своих недостатках, не беспокоятся о существующих в воображении неприятностях. 43,75% (7 человек) испытуемых показали средний уровень,

который характеризуется тенденцией к отсутствию страхов перед ответом у доски, участием в соревнованиях, разговором с учителями и директором школы, при этом их нетрудно в чем-либо убедить. Высокий уровень тревожности проявили 25% (4 человека) обследуемых, это означает, что они не чувствуют в себе уверенности, пугаются трудностей, трудно переносят ситуации, когда нужно подождать, имеют беспокойный сон, боятся проверки усвоенного материала.

По таким данным можно сделать вывод о том, у младших школьников с задержкой психического развития преобладает средний уровень школьной тревожности, который характеризуется тенденцией к отсутствию страхов перед выполнением домашней работы, ответом у доски, участием в соревнованиях, разговором с учителями и директором школы. Этот факт может быть признаком высокой продуктивности и успеваемости детей на занятиях. Также были выявлены высокий и низкий уровни.

Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности проводилась на всех испытуемых, для того, чтобы привести высокий и низкий уровни к среднему, на среднем же уровне в профилактических целях. Это связано с тем, что при переходе из четвертого класса в пятый, возможно повышение уровня школьной тревожности, поскольку у учеников появляется больше ответственности, самостоятельности, а также увеличение числа учебных дисциплин.

Выводы по 2 главе

Психолого-педагогическое исследование прошло в 3 фазы: поисково-подготовительная, опытно-экспериментальная и контрольно-обобщающая.

Изучение уровня школьной тревожности у младших школьников с ЗПР было проведено на основе методов и методик: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование. Эмпирические – эксперимент, тестирование, методы диагностического обследования (графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой; тест-опросник Б.Н. Филлипса; «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка).

По методике «Кактус» М.А. Панфиловой у 68,75% (11 человек) тревожность имеется, у 31,25% (5 человек) тревожность не выявлена.

Тест-опросник Б.Н. Филлипса показал, что по фактору общая тревожность в школе высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 12,50% (2 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); по фактору переживание социального страха высокий уровень у 18,75% (3 человека), повышенный – у 31,25% (5 человек), низкий – у 50% (8 человек); по фактору фрустрация потребности в достижении успеха высокий уровень не обнаружен, повышенный и низкий – у 50% (8 человек); по фактору страх самовыражения высокий и повышенный уровни у 18,75% (3 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); по фактору страх ситуации проверки знаний высокий и низкий уровни у 25% (4 человека), повышенный – у 50% (8 человек); по фактору страх не соответствовать ожиданиям окружающих высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 43,75% (7 человек), низкий – у 31,25% (5 человек); по фактору низкая физиологическая сопротивляемость стрессу высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий

– у 56,25% (9 человек); по фактору проблемы и страхи в отношениях с учителями высокий уровень не обнаружен, повышенный – у 25% (4 человека), низкий – у 75% (12 человек).

Методика «Самооценка психических состояний» обнаружила высокий уровень тревожности у 25% (4 человека), средний – у 43,75% (7 человек), низкий – у 31,25% (5 человек).

Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности проводилась на всех испытуемых, для того, чтобы привести высокий и низкий уровни к среднему, на среднем же уровне в профилактических целях. Это связано с тем, что при переходе из четвертого класса в пятый, возможно повышение уровня школьной тревожности, поскольку у учеников появляется больше ответственности, самостоятельности, а также увеличение числа учебных дисциплин.

Глава 3. Опытнo-экспериментальное исследование управления процессом психологo-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР

3.1. Программа психологo-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР

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

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

Целью описываемой программы является психологo-педагогическая коррекция школьной тревожности у младших школьников с ЗПР. Для достижения данной цели постепенно будут выполняться нижеприведенные задачи:

- научить участников группы способам понимания и отреагирования своих эмоций и чувств;
- сформировать оптимальный уровень школьной тревожности;
- содействовать росту самооценки участников коллектива;
- помочь повысить коллективную коммуникативную культуру обучающихся.

Ожидаемыми итогами могут стать коррекция уровня тревожности, связанной с различными нюансами школьной жизни, рост самооценки обучающихся, совершенствование культуры коммуникации.

В литературе отмечается, что формирование деятельности психолога по применению психологo-педагогической программы коррекции тревожности, связанной со школой, у младших школьников с

задержанным развитием должно выстраиваться с учетом следующих методологических принципов:

принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;

принцип единства коррекции и диагностики;

деятельностный принцип коррекции;

принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей учащегося;

принцип комплексности методов психологического воздействия;

принцип учета объема и степени разнообразия материала.

В этом исследовании мы использовали перечисленные ниже принципы:

1. Принцип гуманизма – использование уважения и благожелательного отношения к каждому ребенку, устранение принуждения и насилия над индивидуальностью.

2. Принцип конфиденциальности – данные, полученные психологом в процессе проведения работы, не допускаются к специальному или случайному разглашению.

3. Принцип компетентности – организатор чётко устанавливает и учитывает грани собственной подготовленности.

4. Принцип ответственности – психолог опекает, прежде всего, благополучие детей и не использует полученные данные им в ущерб.

Мы составили программу коррекции, основываясь на программах А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой, а также найденных в психолого-педагогической литературе, связанных с младшим школьным возрастом. Составление группы обучающихся опиралось на психодиагностическое исследование, в результате которого были обнаружены разные уровни тревожного состояния. Превентивной мерой стала реализация программы на параллели четвертых классов. Количество членов группы было 16 человек.

В случае, когда какому-то числу участников требуется дополнительная проработка некой темы, программа может изменяться с помощью занятий сверх основной нагрузки. Такие занятия могут проводиться 2 раза в неделю. Продолжительность одного – 1-2 школьных часа. Число членов группы – 5-7 обучающихся.

Для повышения продуктивности программы необходимо выполнять несколько дополнительных факторов. Проблема тревожного состояния, причиной которого является школа, нуждается в комплексном и системном подходах, в работе с педагогами и родителями обучающихся.

Программа, которую мы разработали, состоит из некоторого количества этапов.

Во время подготовительного этапа выявляются черты ученической тревожности у детей с задержанным развитием, и происходит формирование условий необходимых для того, чтобы конструктивные действия, которые демонстрируют учащиеся, содействовались и подтверждались педагогами. К тому же, создаются условия для формирования у младших учеников с особенностью в развитии побуждения на изменение самого себя.

В процессе консультаций с педагогами происходит обсуждение необходимости проявления помощи младшим ученикам в потенциально беспокойных моментах, выявления положительного отношения на демонстрируемые ими одобряемые поступки, снижения психоэмоциональной напряженности во время занятий. К примеру, можно уменьшить количество вызовов ученика к доске и задавать вопросы только во время фронтального опроса.

Создание так называемого договора между психологом и родителями ученика является знаковой ситуацией. В таком документе распределяются зоны обязательства лиц: а именно, станет ли психолог забирать ученика с «продленки» в рабочее время группы или его приведут родители, уйдет ли ребенок домой после занятий или вернется в группу продленного дня и т.д.

Значимым моментом продуктивности процесса является интерес самих участников группы. Помогать его появлению будут индивидуальные беседы с обучающимися, во время которых понятным им языком объяснят цель групповой работы, тип ее проведения («интересные игры», «изобразительное искусство», «придумывать сказки» и т. д.), кроме этого, какими будут ожидаемые результаты. Чтобы добиться описанного выше, во время беседы формируются условия для того, чтобы учащийся обратил свое внимание на то деструктивное влияние, которое тревожное состояние оказывает его ученической работе, и, в конце концов, принял необходимость справляться с ней.

При построении занятий идет в ход описанная ниже схема.

С ритуала приветствия берет свое начало каждое занятие. Цель – настраивание учеников на работу, сближение участников коллектива, создание общего доверительного отношения. В самом начале работы данное действие может предложить ведущий. Во время следующего занятия имеет место узнать, стоит ли внести изменения в ритуал, и в будущем, если идею поддержат, его можно изменить.

Далее следует такой этап, как рефлексия самочувствия обучающихся, которая оформляется в виде определенного методического подхода. Она позволяет детям сосредоточиться на состоянии «сейчас» для анализа изменения в конце и подготовить себя на рабочий тон.

Следующим этапом идет психогимнастическое задание, призванное «разогреть» участников, связанное тематически с целью занятия, которое исполняет роль так называемой «эмоциональной активизации», необходимой для последующего фокусирования на эмоционально не малозначимых вещах.

В процесс работы по занятию входит одно или несколько заданий для создания атмосферы, требующейся для достижения цель данного конкретного занятия.

В конечном итоге, последний этап работы – это анализ переживаний, который включен в обряд завершения занятия. Благодаря ему происходит накопление опыта, полученного отдельным учащимся в процессе работы. У детей младшего школьного периода рефлексия проходит с затруднениями из-за особенностей возрастного созревания.

В разработанной программе находят применение нижеописанные методы.

1. Беседа – способ создания коммуницирующего взаимодействия, который применяют в коррекционной работе для того, чтобы развить навыки общения учеников с задержанным развитием.

2. Групповая дискуссия – открытое рассмотрение учениками конкретных тем или мнений, разбирание их с различных сторон.

3. Арт-терапия – это способ корректировки и усовершенствования путем художественного искусства.

4. Ролевые игры – построение действий и отношений других людей или героев придуманной или действительной ситуации.

5. Игротерапия – метод корректирования душевных нарушений и расстройств поведения, основанием для которого является игра.

6. Анализ конкретной ситуации – предлагается в форме игры и моделирует то, что на данный момент случается у обучающихся с задержкой в жизни.

7. Рефлексия – процесс мыслительных операций, который направлен на познание самого себя, размышления о своих эмоциях и чувствах, состояниях, способностях, поведении. Данный процесс начинает зарождаться в возрасте начальной школы.

Определенные характеристики работы предусматривают некое количество условий к помещению, в котором будет реализовываться проект. В комнате должно быть достаточно свободно, желательно чтобы у пола имелось мягкое покрытие, кроме этого требуется обеспечить приличный запас стульев для того, чтобы у членов группы была

возможность сесть в форме круга (поскольку данная фигура – это первоочередный тип формирования пространства во время занятий) и двигаться в свободной манере. Также, комната для группы должна иметь «персональные места для работы» для обучающихся. Помимо этого, помещение должно быть звукоизолированным и ограждено от взглядов других лиц. Все нужные материалы, которые требуются для работы участникам группы, должны находиться в комнате перед началом каждого занятия. Кроме них, на конкретном коррекционном уроке следует иметь в наличии кассеты с магнитофоном, на которых записана инструментальная музыка, которая звучит, когда участники группы работают отдельно или небольшими группам, и колокольчик, для разграничения отдельных временных интервалов процесса. На протяжении всех коррекционных уроков на одной из стен размещен лист ватмана с перечнем общих правил работы в коррекционной группе.

В течение периода реализации проекта можно оформлять «дневник посещаемости». Данный документ позволяет следить за динамикой отношения к учебному заведению конкретного учащегося, учитывая то, на скольких именно групповых уроках он побывал. Если ученик пропустит один или два коррекционных урока, то эффективность программы, вероятно, стремительно снизится, потому что будет упущена возможность выполнить одну из подцелей проекта. В основном, способ учета детей похож на страницу классного журнала.

Нами была дана характеристика коррекционной программы для понижения тревожного состояния, обусловленного школой, у обучающихся начальной школы с особенностью в развитии, в частности, организационные параметры, цель, задачи и подробный план группового занятия (см. Приложение 3).

Теперь разберем строение программы и уроков более тщательно.

Занятие 1 «Составление правил, формирование рабочей атмосферы» имеет направленность на установку контакта с учениками, создание

делового тона, установление правил для обеспечения процесса на основе обязательств, принятых по доброй воле, демонстрация взаимопонимания в пользу продуктивности проекта.

Ведущими методами работы на первом уроке явились такие, как упражнение «Варежки» и «Составление правил» для развития уровня объединения группы путем выполнения общей деятельности.

Задачами урока под номером два стало сплочение коллектива учеников и закрепление правил. Процесс коррекции осуществлялся благодаря упражнениям «Перечисли правила» и «Рука».

На третьем занятии выявилась следующая цель – подкрепление интереса в работе группы, осознание личных трудностей. Центральными методами стали упражнения «Броуновское движение» и создание рисунка «Мои персональные затруднения».

На четвертом занятии было важно вербализовать содержание тревожного состояния. Достигалось это при помощи таких упражнений, как «Покажи предмет» и «Сказка» для того, чтобы учащиеся озвучили собственные поводы для тревожного состояния в спокойной и неопасной форме.

Задачей занятия под номером пять стало ослабление тревожного состояния. Происходил данный процесс при поддержке таких игр, как «Иностранец в школе» и придумывание сказок для проговаривания и отработки тревожного качества в доступной среде.

Шестое коррекционное занятие ставило такую задачу, как проработывание страхов с помощью проигрывания волнующих моментов. Достигалось это за счет разыгрывания придуманных ситуаций для снижения тревожности, причиной которой является школа.

Седьмое коррекционное занятие ставило перед собой задачу обучения гибкости поведения учеников. Она выполнялась через такое упражнение, как «Школа для животных».

Восьмой коррекционный урок содействовал укреплению положительного отношения к образовательному учреждению. Осуществлялся этот процесс такими упражнениями, как «Урок и перемена» и «Школа для людей».

Занятие номер девять было направлено на то, чтобы повысить самооценку у школьников. Происходило это за счет таких игр, как «Ладощка» и «Маяк».

На одиннадцатом занятии происходило закрепление представлений о бесконфликтном общении. Это становилось доступным за счет упражнения «Мультфильм».

Двенадцатое занятие «Подведение итогов» способствовало вербальному подведению итогов занятий, выражению эмоционального отношения участников группы друг к другу и к руководителю. Основными формами работы на этом занятии были такие, как упражнения «За что меня можно похвалить» и «Помоги другу».

Таким образом, программа управления процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития включала 12 занятий, направленных на снижение уровня школьной тревожности учеников с задержанным развитием.

3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После формирующего эксперимента психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, на базе четвертых классов МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска», у младших школьников с задержкой психического развития была проведена повторная диагностика. Использовался тот же пакет психодиагностических методик. Целью

повторного исследования, на контрольно-обобщающей фазе, является обработка и обобщение результатов работы, оформление психолого-педагогического эксперимента.

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

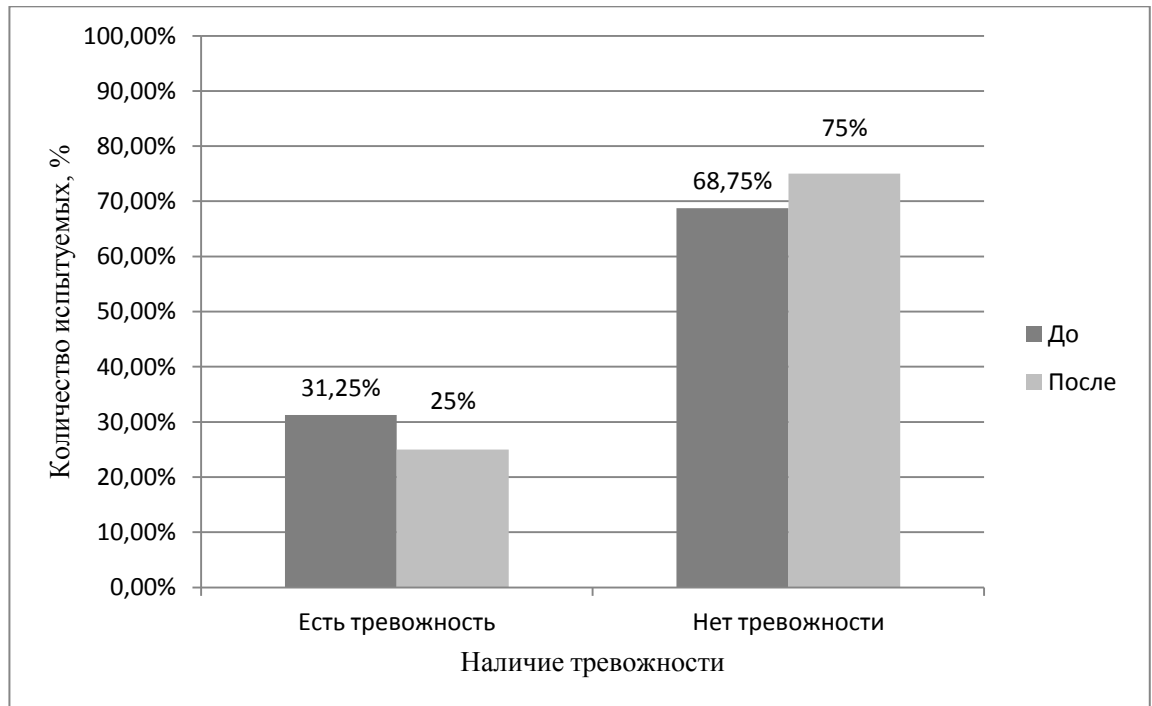


Рисунок 6 – Распределение показателей тревожности по методике М.А. Панфиловой после проведения коррекционной работы

Анализ результатов показал, что после проведения коррекционной программы у 25% (4 человек) обследуемых наблюдается состояние тревожности, которое может проявляться в ухудшении соматического здоровья, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, таких как, ответ у доски, проверка домашнего задания, выполнение контрольных работ, скованности при ответах и пассивности на уроке, а также в волнении в общении с учителями и ожиданием отрицательного отношения к себе. У 75% (12 человек) диагностируемых признаки тревожности по результатам исследования не выявлены. Это говорит о том, что данные испытуемые чувствуют себя спокойно даже в ситуациях, которые могут им навредить, не испытывают страха в общении с учителями и директором, проявляют активность в ученической группе на переменах, не боятся

ходить в школу.

Рассмотрим результаты диагностики группы школьников с задержкой психического развития, полученные по методике Б.Н. Филлипса. Они представлены на рисунке 7 (см. Приложение 4, табл. 5).

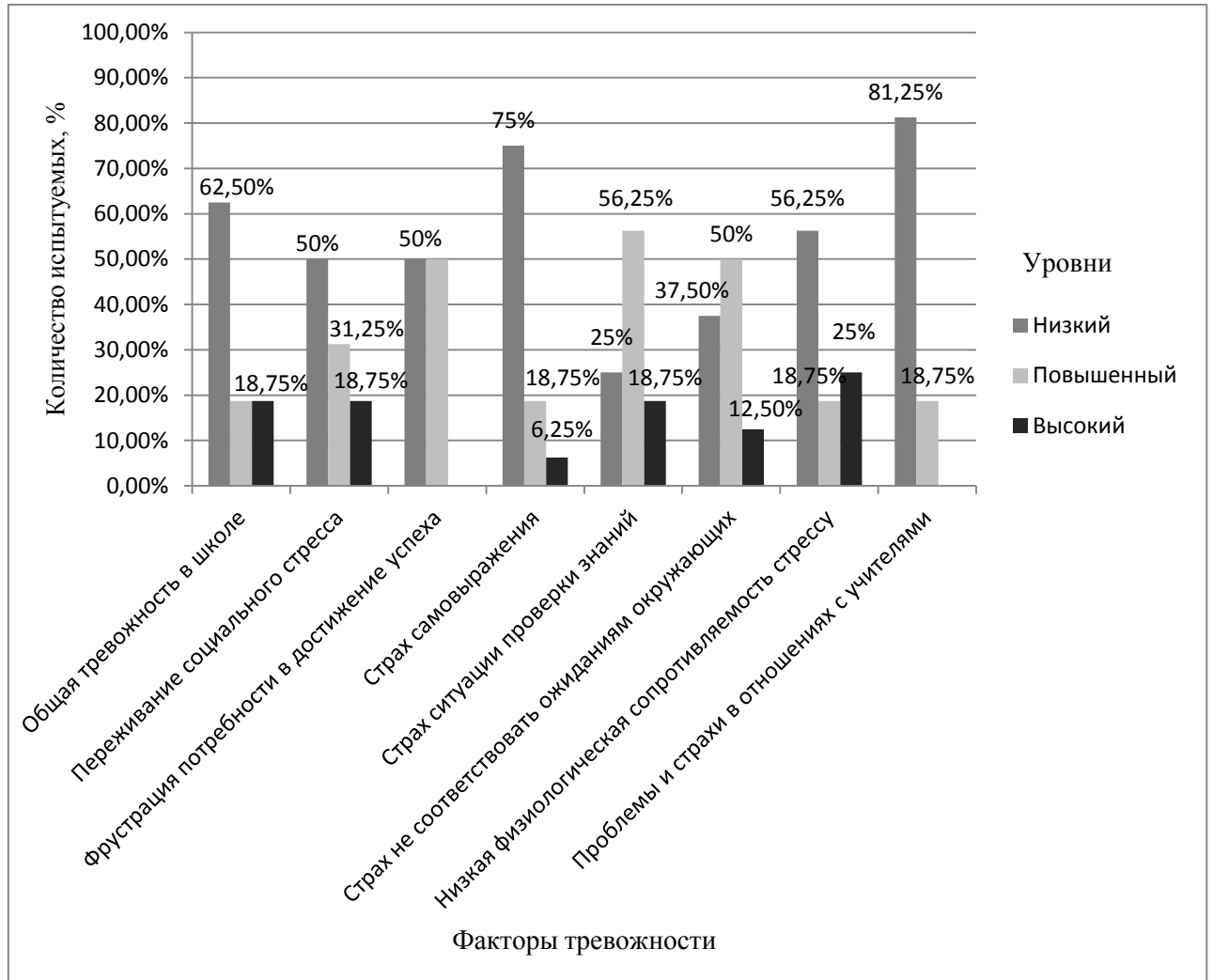


Рисунок 7 – Распределение показателей тревожности по методике Б.Н. Филлипса после проведения коррекционной работы

Анализ результатов показал, что такие факторы, как общая тревожность в школе, переживание социального стресса, страх самовыражения, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями у 62,50% (10 человек), 50% (8 человек), 75% (12 человек), 56,25% (9 человек) и у 81,25% (13 человек) соответственно находятся на низком уровне. Это говорит о том, что такие учащиеся не испытывают дискомфортное эмоциональное состояние при

включении в школьную жизнь, у них позитивно развиваются контакты с сверстниками, они не боятся выражать себя, могут приспосабливаться к ситуациям стрессогенного характера. Высокий уровень, ранее наблюдавшийся по факторам общая тревожность в школе, страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу у четырех обследуемых снизился и теперь наблюдается у двух-трех испытуемых.

Рассмотрим результаты изучения уровня тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, полученные по методике Г.Ю. Айзенка, которые расположены на рисунке 8 (см. Приложение 4, табл. 6).

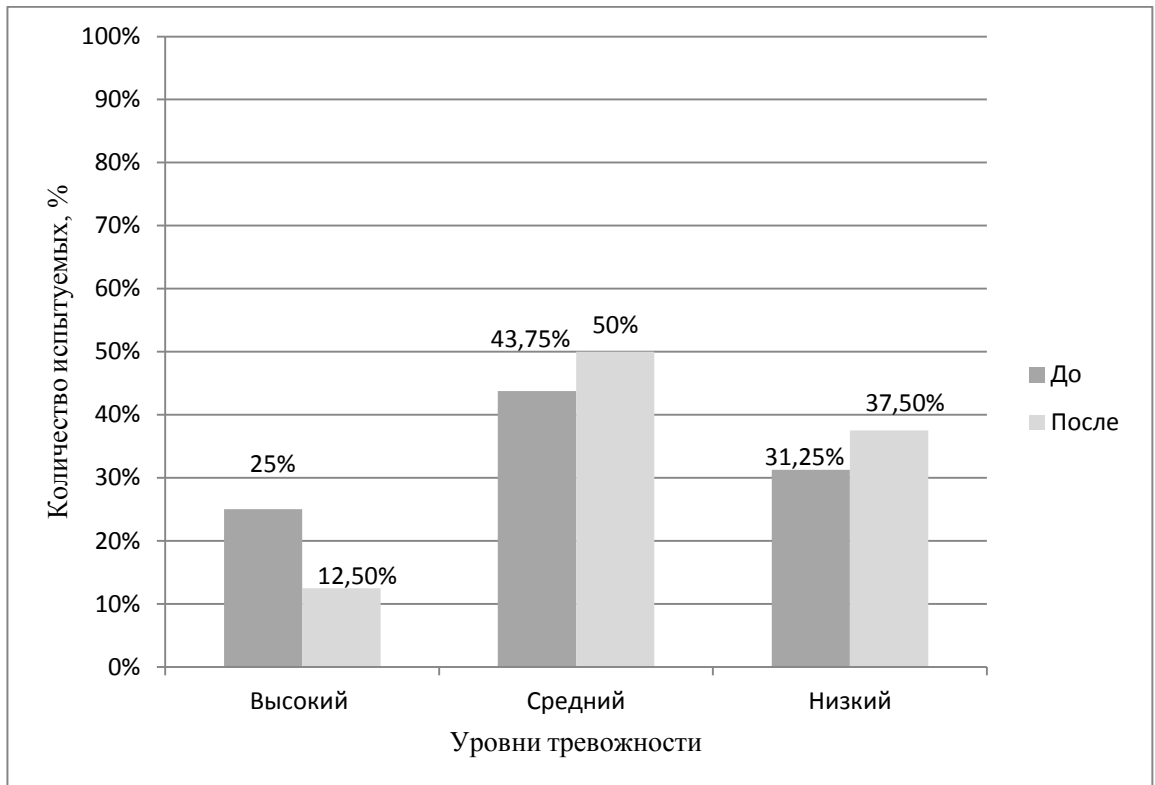


Рисунок 8 – Распределение уровня тревожности по методике Г.Ю. Айзенка после проведения коррекционной работы

По графику видно, что после проведения коррекционной программы, 12,50% испытуемых (2 человека) имеют высокий уровень тревожности, что означает, что они не чувствуют в себе уверенности, пугаются трудностей, трудно переносят ситуации, когда нужно подождать, имеют беспокойный сон, боятся проверки усвоенного материала. 50%

обследуемых (8 человек) показали средний уровень, который характеризуется тенденцией к отсутствию страхов перед ответом у доски, участием в соревнованиях, разговором с учителями и директором школы, при этом их нетрудно в чем-либо убедить. Низкий уровень обнаружили 37,50% диагностируемых (6 человек). Это говорит о том, что такие дети, как правило, редко краснеют из-за пустяков, крепко спят, не разбираются в своих недостатках, не беспокоятся о существующих в воображении неприятностях.

В итоге, можно сделать вывод о том, что высокий уровень тревожности у младших школьников с задержкой психического развития по результатам методик после проведения коррекционной программы наблюдается, но в меньшей степени, чем до проведения работы.

Чтобы подтвердить достоверность полученных результатов применялся Т-критерий Вилкоксона. Математической обработке подвергся результат по фактору «Общая тревожность в школе» в методике Б.Н. Филлипса. Испытуемым предлагалось 58 вопросов в письменном виде, на которые нужно было ответить положительно или отрицательно. Данный фактор в методике позволил засвидетельствовать результат низкого и высокого уровней тревожности, что означает наличие разного уровня тревожного состояния, неустойчивость в эмоциональной сфере, беспокойство. Задача состоит в том, чтобы узнать, будет ли снижаться уровень тревожного качества, обусловленный школьной средой у учеников с задержанным развитием.

Алгоритм работы по Т-критерию.

1. Сформировать перечень участников эксперимента в наиболее удобном порядке (как, правило, в алфавитном)

2. На основании разницы между результатом «после» и результатом «до» определить дельту по каждому испытуемому. Решить, что принимать за «стандартное» отклонение и сформировать на этой основе соответственные выводы.

3. Определить для каждого отклонения его абсолютное значение, вынести их для удобства работы в отдельный столбик.

4. Упорядочить (по возрастанию, либо убыванию) полученные абсолютные значения, присуждая более мелкому значению маленький ранг. Удостовериться, что расчетная сумма рангов совпадает с полученным суммарным значением.

5. Выделить наиболее удобным способом (обведением, подчеркиванием, галочкой и т.п.) те ранги, которые отличаются от принятого ранее «стандартного» отклонения в необычную для исследуемого параметра сторону.

6. Рассчитать общее количество таких рангов по формуле: $T = \sum R_r$

где R_r – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

7. Определить критические значения T для данного n .

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

Гипотезы:

H_0 : интенсивность сдвига в сторону уменьшения уровня тревожности не превышает интенсивность сдвига в сторону его увеличения.

H_1 : интенсивность сдвига в сторону уменьшения уровня тревожности превышает интенсивность сдвига в сторону его увеличения.

За нетипичный сдвиг принимаем увеличение значения.

$$T_{эмп} = \sum R_r$$

Где R_r – значение ранга с редко встречающимся знаком.

$$T_{эмп} = 6,5$$

Критические значения T при $n=9$:

$$p \leq 0,01 = 3$$

$$p \leq 0,05 = 8$$

Строим ось значимости:

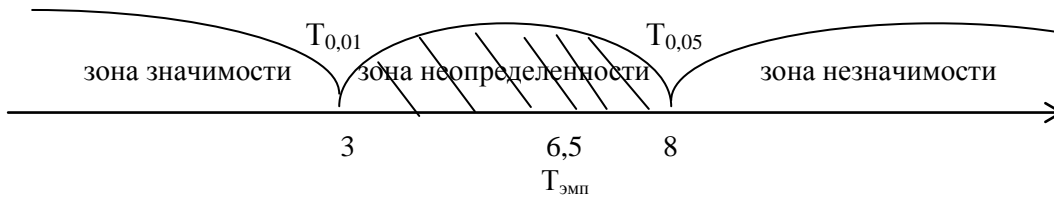


Рисунок 9 – Ось значимости

Данное эмпирическое значение находится в зоне неопределенности, потому как работа с детьми вышеназванного нарушения предполагает наличие достаточного количества времени на проведение коррекционных мероприятий, а также присутствие значительного опыта у специалиста, что объясняется сложной структурой дефекта. Полученная статистическая оценка достоверна на уровне 5%. Гипотеза H_0 отвергается, принимается гипотеза H_1 : интенсивность сдвига в сторону уменьшения уровня тревожности превышает интенсивность сдвига в сторону его увеличения.

Таким образом, гипотеза исследования, о том, что управление процессом психолого-педагогической коррекции у младших школьников с ЗПР возможно при реализации программы психолого-педагогической коррекции, выдвинутая в начале, подтвердилась.

3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

Для закрепления полученного опыта реализации модели управления процессом психолого-педагогической коррекции у младших школьников с ЗПР были разработаны технологическая карта внедрения результатов и рекомендации педагогу-психологу, классным руководителям и родителям.

Внедрение карты включало в себя 7 этапов:

1. Этап «Целеполагание внедрения инновационной технологии по управлению процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР».

2. Этап «Формирование положительной психологической установки на внедрение программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР».

3. Этап «Изучение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР».

4. Этап «Опережающее освоение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР».

5. Этап «Фронтальное освоение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР».

6. Этап «Совершенствование работы над программой психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР».

7. Этап «Распространение передового опыта внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР».

Чтобы привести низкую и высокую школьную тревожность к среднему уровню были разработаны психолого-педагогические рекомендации.

Рекомендации педагогу-психологу:

1. Организовать общее собрание учителей, ведущих классы, на котором ознакомить их с итогами и выводами психолого-педагогического исследования по установлению степени школьной тревожности у учеников младших классов с диагнозом ЗПР.

2. При явно выраженной необходимости у членов семьи младших школьников с указанным диагнозом, наладить работу с родителями таких учеников для получения ими общей информации и практических рекомендаций по взаимодействию с их детьми, чтобы снизить у них уровень тревожности, вызванный школьной обстановкой и образовательным процессом.

3. Сформировать расписание корректирующих мероприятий с высокотревожными учениками, исходя из особенностей и источника трудности у каждого отдельно взятого ребенка.

4. Разработать программу и обеспечить проведение психологических тренингов с учениками с повышенным уровнем тревоги для его уменьшения, а также ликвидации потенциальных помех учебного процесса, с параллельным созданием положительно окрашенной школьной мотивации.

Памятка для педагогов с функцией классного руководства:

1. Уделять особое внимание ученикам с повышенным уровнем тревожности, стараясь свести к минимуму (в идеале - вовсе исключить) критику и отрицательные оценки, чтобы не допустить образование психологической травмы у ребенка.

2. Стремиться к личностному подходу в образовательном процессе и внеучебной коммуникации.

3. Во время внеклассных мероприятий проводить активности для снижения и устранения эмоциональной напряженности, усиления духа единства и коллективизма детей, а также формирования и закрепления навыков общения.

4. Для того, чтобы дети излишне не переутомлялись на занятиях, нужно обеспечивать им комфортные обстоятельства:

- включать в программу школьных уроков элементы двигательного и психоэмоционального переключения;

- грамотно планировать количество информации, выдаваемой в школе на занятиях, а также контролировать сложность и количество заданий на дом;

- планировать и обеспечивать постоянную перемену видов активности в течении одного урока.

5. Не следует забывать о том, какое огромное значение имеют эмоции в процессе образовательного процесса у высокотревожных учеников. Для того, чтобы учеба у них протекала наиболее комфортно и результативно, необходимо создать им обстановку спокойствия и доброжелательного отношения. И, особенно, следует избегать следующих негативно влияющих своей психоэмоциональной напряженностью факторов:

- небольшие и строго ограниченные временные рамки, отведенные для какого-либо действия (задания);

- контрольные, самостоятельные и экзаменационные условия;

- вопросы, предполагающие моментальную реакцию ученика.

Памятка для родителей и ближайших родственников:

1. Организуйте свои взаимоотношения с ребенком, сделайте так, чтобы он ощущал спокойствие и уверенность в вашем обществе.

2. Искренне интересуйтесь рассказами ребенка, стремитесь увеличить совместное времяпрепровождение.

3. Придумайте и сделайте семейным ритуалом какие-либо дела вместе, например:

- играйте вместе (подвижные игры во дворе и дома, настольные или компьютерные игры);

- вместе с ребенком читайте интересные вам обоим книги;

- устраивайте для детей досуг в виде совместного похода в культурно-массовые учреждения (кинотеатр, различные музеи, разные театры и т.п.);

- вместе ходите гулять, это, например, также можно совместить с шопингом;

- вместе интересно отдыхать, или заниматься домашними делами (например, приготовить ужин).

4. Вовлекайте (но не нагружайте) детей в свою жизнь: можно рассказать о своих детских годах, полученном опыте и знаниях, неполадках, препятствиях, недочетах, успехах и прочих эмоциональных моментах.

5. В ситуации, когда в семье есть несколько детей, необходимо уделять индивидуальное время каждому из них, а не только одновременно всем вместе. Лучше распределить это время примерно поровну для избежания обид и ревности.

6. Необходимо контролировать себя в минуты негативного эмоционального потрясения (нервозность, раздражительность, стресс и т.п.). В такие моменты лучше следовать советам:

- остановиться в прямом и переносном смысле слова, сделать глубокие вдох и выдох, сосчитать до десяти и только после этого начинать (продолжать) взаимодействие с ребенком;

- избегать физического контакта, резких телодвижений, двигаться следует специально медленнее;

- в идеале – обособиться в отдельной комнате и на какое-то время перенести на чуть более позднее время совместные занятия (если, конечно, есть такая возможность);

- нужно контролировать дыхание и речь, дышать глубже и спокойнее, говорить тише и неторопливее.

7. В моменты, когда Вами овладевает расстройство, ребенку лучше сообщить об этом состоянии. Следует прямо и откровенно доносить до ребенка свои переживания, нужды и эмоции, стараясь обходиться «Я-сообщениями», вместо срыва накопившегося негатива на ни в чем обычно не повинном ребенке. Например:

- «Послушай, сын, я весьма утомилась на работе – там у меня есть кое-какие проблемы, из-за этого мой день вышел очень непростым. Дай мне немного времени прийти в себя (выпить кружку чая, принять ванну, посидеть в тишине одной и т.п.), переключиться, а после этого я смогу уделить время и внимание тебе»

- «Я сейчас подавлена, мое настроение никуда не годится. Я нуждаюсь сейчас побыть в одиночестве. Поиграй (почитай, посмотри мультики и т.п.) пока самостоятельно, хорошо?»

- «Извини меня, пожалуйста, я очень злюсь сейчас, но не на тебя – ты абсолютно ни при чем. Давай я сейчас постараюсь успокоиться и прийти в себя, а потом мы что-нибудь интересное вместе придумаем?»

8. Во время раздражения или гнева (независимо от того, кто или что явилось его причиной) стоит успокоиться. Например, одним из перечисленных способов:

- подумайте, что может исправить Ваше настроение в текущий момент, устройте себе что-нибудь позитивное;

- полежите в комфортной температуре ванной (примите контрастный душ), попейте чай, либо другой любимый напиток;

- можно включить любимые музыкальные композиции, зажечь свечи или аромалампу, либо же просто полежать на диване (кровати) в тишине или темноте – как Вам больше нравится.

9. Нужно стремиться к тому, чтобы стать для своих детей близким другом и старшим товарищем, а не строгим контролером и надзирателем, помогать там, где им нужна помощь и поддержка.

10. Выражать свои мысли следует максимально понятно, последовательно, прямо и коротко – это залог корректного донесения информации до детей с задержанным развитием.

11. Также нужно проявлять неподдельный и живой интерес ко мнению и словам ребенка, внимательно выслушать его точку зрения, прежде чем высказывать критику в его адрес. Если же нужно его в чем-то

скорректировать, делать это следует очень мягко и аккуратно и только после выслушивания.

12. Для детей с исследуемым диагнозом важное значение имеет цикличность и периодичность повторения полученной информации, ее закрепление, а также навык применения в различных условиях. Полезным будет организация дома специальной среды, стимулирующей развитие ребенка – это может быть обособленное и оборудованное место для занятий и отдыха. Можно поручить самим детям поддерживать там порядок и чистоту.

13. Следует обеспечивать эмоционально положительную атмосферу в семье, товарищеские и теплые отношения с друзьями, близкими и членами семьи.

Выводы по 3 главе

В третьей главе описана программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР, разработанная на основе программы А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой, показан анализ её использования. Целью программы является психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности у младших школьников с указанным выше диагнозом. Задачи программы: научить участников группы способам понимания и отреагирования своих эмоций и чувств; сформировать оптимальный уровень школьной тревожности; содействовать росту самооценки участников коллектива; помочь повысить коллективную коммуникативную культуру обучающихся.

После внедрения программы была проведена повторная диагностика.

По методике «Кактус» М.А. Панфиловой имеется тревожность у 25% (4 человека), не имеется у 75% (12 человек).

Тест-опросник Б.Н. Филлипса показал, что по фактору общая тревожность в школе высокий уровень и повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); по фактору переживание социального страха высокий уровень у 18,75% (3 человека), повышенный – у 31,25% (5 человек), низкий – у 50% (8 человек); по фактору фрустрация потребности в достижении успеха высокий уровень не обнаружен, повышенный и низкий – у 50% (8 человек); по фактору страх самовыражения высокий уровень у 6,25% (1 человек), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 75% (12 человек); по фактору страх ситуации проверки знаний высокий уровень у 18,75% (3 человека), низкий – у 25% (4 человека), повышенный – у 56,25% (9 человек); по фактору страх не соответствовать ожиданиям окружающих высокий уровень у 12,50% (2 человека), повышенный – у 50% (8 человек), низкий – у 37,50% (6 человек); по фактору низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 56,25% (9 человек); по фактору проблемы и страхи в отношениях с учителями высокий уровень не обнаружен, повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 81,25% (13 человек).

По методике «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка были обнаружены следующие данные: высокий уровень тревожности у 12,50% (2 человека), средний – у 50% (8 человек), низкий – у 37,50% (6 человек).

На основании проведенного исследования нами были составлены рекомендации педагогу-психологу, классным руководителям и родителям по коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР. Разработана технологическая карта внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.

Заключение

Одной из актуальных проблем в настоящее время является управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР. Формируясь под влиянием неблагоприятных факторов, школьная тревожность у детей и подростков с задержкой психического развития будет усугублять дефект, осложнять их интеграцию в школьную жизнь.

Нами была проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме исследования и установлено, что школьная тревожность – это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной среды. Характерными особенностями, проявляемыми при наличии повышенного уровня тревоги, присущими младшим школьникам с диагнозом ЗПР можно назвать: отсутствие мотивации к посещению учебного заведения, излишняя стеснительность и неуверенность при необходимости публичного ответа, отказ выполнять чрезмерно сложные, невыполнимые по мнению ребенка задания, проявление рассеянности.

Проведённый нами анализ литературы, целей и задач работы, позволил разработать «дерево целей», где генеральная цель: теоретически изучить и экспериментально исследовать процесс психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР содержит в себе пять блоков: целевой, теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический.

Психолого-педагогическое исследование включало в себя три фазы: поисково-подготовительная, опытно-экспериментальная и контрольно-обобщающая. В исследовании использовались следующие методы:

теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование, эмпирические – эксперимент, тестирование, методы диагностического обследования (графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой; тест-опросник Б.Н. Филлипса; «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка), метод математической обработки – Т-критерий Вилкоксона.

По методике «Кактус» М.А. Панфиловой у 68,75% (11 человек) тревожность имеется, у 31,25% (5 человек) тревожность не выявлена.

Тест-опросник Б.Н. Филлипса показал, что по фактору общая тревожность в школе высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 12,50% (2 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); по фактору переживание социального страха высокий уровень у 18,75% (3 человека), повышенный – у 31,25% (5 человек), низкий – у 50% (8 человек); по фактору фрустрация потребности в достижении успеха высокий уровень не обнаружен, повышенный и низкий – у 50% (8 человек); по фактору страх самовыражения высокий и повышенный уровни у 18,75% (3 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); по фактору страх ситуации проверки знаний высокий и низкий уровни у 25% (4 человека), повышенный – у 50% (8 человек); по фактору страх не соответствовать ожиданиям окружающих высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 43,75% (7 человек), низкий – у 31,25% (5 человек); по фактору низкая физиологическая сопротивляемость стрессу высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 56,25% (9 человек); по фактору проблемы и страхи в отношениях с учителями высокий уровень не обнаружен, повышенный – у 25% (4 человека), низкий – у 75% (12 человек).

Методика «Самооценка психических состояний» обнаружила высокий уровень тревожности у 25% (4 человека), средний – у 43,75% (7 человек), низкий – у 31,25% (5 человек).

Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности проводилась на всех испытуемых, для того, чтобы привести высокий и низкий уровни к среднему, на среднем же уровне в профилактических целях. Это связано с тем, что при переходе из четвертого класса в пятый, возможно повышение уровня школьной тревожности, поскольку у учеников появляется больше ответственности, самостоятельности, а также увеличение числа учебных дисциплин.

Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР, разработана на основе программы А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой. Целью программы является психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности у младших школьников с указанным выше диагнозом. Задачи программы: научить участников группы способам понимания и отреагирования своих эмоций и чувств; сформировать оптимальный уровень школьной тревожности; содействовать росту самооценки участников коллектива; помочь повысить коллективную коммуникативную культуру обучающихся.

После внедрения программы была проведена повторная диагностика.

По методике «Кактус» М.А. Панфиловой имеется тревожность у 25% (4 человека), не имеется у 75% (12 человек).

Тест-опросник Б.Н. Филлипса показал, что по фактору общая тревожность в школе высокий уровень и повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); по фактору переживание социального страха высокий уровень у 18,75% (3 человека), повышенный – у 31,25% (5 человек), низкий – у 50% (8 человек); по фактору фрустрация потребности в достижении успеха высокий уровень не обнаружен, повышенный и низкий – у 50% (8 человек); по фактору страх самовыражения высокий уровень у 6,25% (1 человек), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 75% (12 человек); по фактору страх ситуации проверки знаний высокий уровень у 18,75% (3 человека), низкий

– у 25% (4 человека), повышенный – у 56,25% (9 человек); по фактору страх не соответствовать ожиданиям окружающих высокий уровень у 12,50% (2 человека), повышенный – у 50% (8 человек), низкий – у 37,50% (6 человек); по фактору низкая физиологическая сопротивляемость стрессу высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 56,25% (9 человек); по фактору проблемы и страхи в отношениях с учителями высокий уровень не обнаружен, повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 81,25% (13 человек).

По методике «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка были обнаружены следующие данные: высокий уровень тревожности у 12,50% (2 человека), средний – у 50% (8 человек), низкий – у 37,50% (6 человек).

Чтобы подтвердить гипотезу о том, что управление процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития возможно при реализации модели и программы, применялся Т-критерий Вилкоксона. Сравнивались результаты первичной и вторичной диагностики уровня школьной тревожности у младших школьников с ЗПР. $T_{эмп}$ меньше $T_{кр}$, значит интенсивность сдвига в типичном направлении превышает интенсивность сдвига в нетипичном.

На основании проведенного исследования нами были составлены рекомендации педагогу-психологу, классным руководителям и родителям по коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР. Разработана технологическая карта внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.

С учетом вышесказанного отметим, что все поставленные нами задачи были выполнены. Цель исследования достигнута.

Библиографический список

1. Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология. Саратов: Научная книга, 2012. 127 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 7-е издание. 2009. 688 с.
3. Батюта М.Б. Возрастная психология. М.: Логос, 2011. 304 с.
4. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-Центр, 2009. 192 с.
5. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ЭНАС, 2004. 136 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 276 с.
7. Большой толковый психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
8. Ватина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2012. 68 с.
9. Винокурова Е.А., Гакаме Ю.Д. Проблема школьной тревожности в начальной школе [Электронный ресурс]// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 38. С. 66-70. URL: <https://e-koncept.ru/2017/771302.htm> (дата обращения: 10.03.2019)
10. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия для пед. вузов. М.: Академия, 2007. 368 с.
11. Волков Б.С. Возрастная психология: в 2 ч.: учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 2005. 366 с.

12. Габай Т.В. Педагогическая психология: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2010. 240 с.
13. Грачёв Ю.Г., Булгакова Е.П. Влияние межличностных отношений в семье на школьную тревожность учащихся начальных классов с ЗПР // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2014. Т. 1. С. 80-85.
14. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 608 с.
15. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе/монография. М.: Издательство Перо, 2015. 200 с.
16. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Оленникова С.С. Исследование уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс]// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 44. С. 110-114. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56983.htm> (дата обращения 15.12.2018)
17. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Саркисян М.С. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 31. С. 101-105. URL: <https://e-koncept.ru/2015/95527.htm> (дата обращения: 10.12.2018)
18. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция: монография. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. 183 с.
19. Долгова В.И., Иванова Л.В., Крыжановская Н.В. Регламент аттестационных материалов. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 132 с.
20. Долгова В.И., Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. 111 с.

21. Долгова В.И., Ключева Г.М., Бондарчук В.А. Изучение тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 31. С. 26–30. URL: <https://e-koncept.ru/2015/95512.htm> (дата обращения: 23.10.2018)
22. Долгова В.И., Крыжановская Н.В., Грамзина Н.А. Исследование влияния самооценки на ситуативную тревожность младших школьников [Электронный ресурс]// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 31. С. 46-50. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95516.htm> (дата обращения: 25.01.2019)
23. Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками: монография. М.: Издательство Перо, 2015. 208 с.
24. Долгова В.И. Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. N 12. С. 17-24.
25. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие для вузов. СПб. и др.: Питер, 2011. 318 с.
26. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2008. 464 с. Серия: Мастера Психологии.
27. Князева Т.Н. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. Саратов: Вузовское образование, 2013. 166 с.
28. Козлова М.А., Иванова О.Ю. Диагностика и коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста // В сборнике: Актуальные проблемы психолого-педагогической деятельности. 2014. С. 113-123.
29. Колюцкий В.Н., Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. М.: Академический проект, 2013. 420 с.

30. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании. М.: Пер Сэ, 2008. 383 с.
31. Коротовских Т.В. Основные направления коррекции тревожности младших школьников с задержкой психического развития // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 18. С. 75-80.
32. Лапп Е.А. Психолого-педагогические основы формирования связной письменной речи младших школьников с ЗПР. Теория и практика. Саратов: Вузовское образование, 2013. 258 с.
33. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2004. 208 с.
34. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
35. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. М.: Теревинф, 2012. 40 с.
36. Назарова Н. М. Специальная педагогика. М.: АCADEMA, 2008. 507 с.
37. Немов Р.С. Психология. В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии, 5-е издание. М.: Владос, 2010. 687 с.
38. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева., В.В. Столина. СПб.: Речь, 2010. 439 с.
39. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ Сфера, 2006. 124 с.
40. Орлов А.Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. М.: Юпитер, 2005. 263 с.
41. Организация и содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения федеральных государственных требований / ред. М.Н. Найд и др. Челябинск: Цицеро, 2012. 175 с.

42. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте. Саратов: Вузовское образование, 2015. 235 с.
43. Петров А.А. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 10. С. 266–270. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95097.htm> (дата обращения: 18.12.2018)
44. Пономарев Р.И. Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности у детей семи-восемью лет [Электронный ресурс]// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 10. С. 126-130. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95069.htm> (дата обращения: 16.11.2018)
45. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.–сост. Д.Я. Райгородский. М.: Бахрах-М, 2011. 668 с.
46. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст, 2-е изд. ил. (Серия «Детскому психологу»). СПб.: Питер, 2009. 192 с.
47. Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых/М.А. Шевченко. Москва: АСТ, 2014. 176 с.
48. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. Москва: Академия, 2013. 335 с.
49. Резепов И.Ш. Общая психология. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2012. 109 с.
50. Рекомендации школьному психологу, родителям и учителям по снижению школьной тревожности, Кузнецова М.Н. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.b17.ru/article/11806/> (дата обращения: 21.12.2018)
51. Ренжина Э.А. Коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // В книге: Молодежь XXI века: образование, наука, инновации Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с

международным участием. В 2-х частях. Под редакцией О.Б. Ганпанцуровой. 2017. С. 236-237.

52. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М.: Гуманит. изд. центр Юрайт, 2012. 386 с.

53. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. М.: Аспект Пресс, 2011. 400 с.

54. Рудомазина В.М. Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста // Психолого-педагогические исследования. – 2016. – Т. 8. – С. 76–85.

55. Савченков Ю.И. Возрастная физиология. Физиологические особенности детей и подростков. М.: Владос, 2013. 143 с.

56. Самойлова С. В. Особенности зрительного восприятия детей с задержкой психического развития // Специальная психология. 2008. № 1. С. 22 - 25.

57. Селезнева Г.Н. Изучение тревожности в младшем школьном возрасте у детей с задержкой психического развития // Сборник научных трудов SWorld. 2012. Т. 20. № 4. С. 77-81.

58. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. Санкт–Петербург:Речь, 2011. 373 с.

59. Соловьева, С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2012. №6 (17). 13с. [Электронный ресурс] URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer14.php (дата обращения: 21.04.2019).

60. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата / под. ред. Л. М. Шипицыной. М.: Издательство Юрайт, 2017. 287 с. Серия : Бакалавр. Академический курс.

61. Степанова О.П. Эффективное преодоление неуверенности и тревожности. Психокоррекционная работа. М.: Флинта, 2015. 80 с.

62. Тарасова С.Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. М.: Генезис, 2016. 143 с.
63. Троценко С.Н., Филютина Т.Н. Особенности школьной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Том 18. – С. 56-59.
64. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. Балашов: «Николаев», 2004. 68 с.
65. Файнберг С. У каждого ребенка свой темперамент и характер: Дошкольное воспитание. М.: Юрайт, 2014. 148 с.
66. Хакимова Н.Г. Теория обучения младших школьников. Набережные Челны: Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, 2013. 224 с.
67. Хуснутдинова З.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: перспективы / З.А. Хуснутдинова. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ун-та, 2012. 201 с.
68. Чебучева Е.В., Тарычева Ю.А. Коррекция страхов и тревожности в младшем школьном возрасте // Герценовские чтения. Начальное образование. 2011. Т. 2. № 2. С. 174-180.
69. Шелехова Л.В. Математические методы в психологии и педагогике: в схемах и таблицах. Учебное пособие, 2-е изд. испр. М.: Лань, 2015. 224 с.
70. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013. [Электронный ресурс]. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru (дата обращения: 10.11.2018)
71. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/trevozhnost> (дата обращения: 05.12.2018)

Методики изучения школьной тревожности у младших школьников с ЗПР

1. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой.

Инструкция: «На листе бумаги нарисуй кактус - таким, каким ты его себе представляешь». Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются.

Интерпретация рисунка.

1. Расположенный в центре листа крупный рисунок характеризует ребенка как стремящегося к лидерству.
2. Маленький рисунок, расположенный внизу листа, – показатель неуверенности в себе и зависимости от окружающих.
3. Наличие выступающих отростков в кактусе говорит об открытости характера ребенка.
4. Экстравертность показывает наличие на рисунке других кактусов или цветов.
5. Об интровертности свидетельствует изображенный на рисунке один кактус.
6. Наличие цветочного горшка на рисунке, то есть изображение комнатного растения, говорит о стремлении к домашней защите, чувстве семейной общности.
7. Дикорастущие, пустынные кактусы на рисунке показывают отсутствие стремления к домашнему уюту.
8. Если ребенок рисует отрывистыми линиями с сильным нажимом карандаша – он довольно-таки импульсивен по характеру.
9. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг от друга иголки говорят об агрессивности ребенка.
10. Использование ярких цветов, преобладание внутренней штриховки прерывистыми линиями говорит о тревожности.
11. О таком качестве, как женственность, говорит наличие украшений, цветов, мягких линий и форм.

После завершения работы ребенку можно задавать вопросы, ответы на которые помогут уточнить интерпретацию рисунков: «Этот кактус домашний или дикий?», «Этот кактус сильно колется? Его можно потрогать?» и т.д.

При интерпретации выполненных рисунков обязательно учитывайте изобразительный опыт юного художника. Наличие или отсутствие изобразительных навыков, использование стереотипов, шаблонов, возрастные особенности – все это существенно влияет на диагностический портрет [47].

2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

Цель: определение школьной тревожности.

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

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».

На листе для ответов сверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-» , если не согласны».

Текст опросника

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?	
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, 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 говорил?	
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, что 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, если ты сделаешь ошибку при ответе?	
20. Похож ли ты на своих одноклассников?	
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?	
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?	
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?	
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по–дружески?	
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?	
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?	
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?	
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?	
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто–нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?	
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?	
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что–то, что тебя задевает?	
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?	
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?	

34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?	
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?	
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?	
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?	
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?	
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу также 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 удается 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, что 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 и интерпретация результатов.

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

При обработке подсчитывается:

а) общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности;

б) число совпадений по каждому из восьми факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Обработка результатов

Факторы	Номера вопросов	Сумма
1. Общая тревожность в школе	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58	E=22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44	E=11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43	E=13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45	E=6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26	E=6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22	E=5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28	E=5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47	E=8

1. Число несовпадений знаков («+» – Да, «-» – Нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах:

< 50%; > 50%; > 75%).

2. Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3. Число несовпадений по каждому фактору для всего класса (абсолютное значение – < 50%; > 50%; > 75%).

4. Представление этих данных в виде диаграммы.

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

6. Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7. Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

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

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

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

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

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

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

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.

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

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

Инструкция: «Вам предлагается описание различных психических состояний. Если это состояние часто наблюдается, поставьте 2 балла, если это состояние бывает, но изредка, поставьте 1 балл, если совсем не подходит - 0 баллов.

Описание состояний (Айзенк)

I

- 1) Не чувствую в себе уверенности.
- 2) Часто из-за пустяков краснею.
- 3) Мой сон беспокоен.
- 4) Легко впадаю в уныние.
- 5) Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
- 6) Меня пугают трудности.
- 7) Люблю копаться в своих недостатках.
- 8) Меня легко убедить.
- 9) Я мнительный.
- 10) Я с трудом переношу время ожидания.

II

11) Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых вle-таки можно найти выход.

12) Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.

13) При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить себя.

14) Несчастья и неудачи ничему меня не учат.

15) Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.

16) Я нередко чувствую себя беззащитным.

17) Иногда у меня бывает состояние отчаяния.

18) Я чувствую растерянность перед трудностями.

19) В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы пожалели.

20) Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

III

21) Оставляю за собой последнее слово.

22) Нередко в разговоре перебиваю собеседника.

23) Меня легко рассердить.

24) Люблю делать замечания другим.

- 25) Хочу быть авторитетом для других.
- 26) Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.
- 27) Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
- 28) Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
- 29) У меня резкая, грубоватая жестикуляция.
- 30) Я мстителен.

IV

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

Обработка результатов.

1) Подсчитайте сумму баллов за каждую группу вопросов:

- I 1...10 вопрос - тревожность;
- II 11... 20 вопрос - фрустрация;
- III 21...29 вопрос - агрессивность;
- IV 31...40 вопрос - ригидность.

Оценка и интерпретация баллов.

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

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

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

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

Результаты диагностики уровня школьной тревожности у младших школьников
с ЗПР

Таблица 1

Результаты диагностики уровня школьной тревожности по методике «Кактус» М.А.
Панфиловой

№	Нет тревожности	Есть тревожность
1	+	
2	+	
3		+
4	+	
5	+	
6	+	
7		+
8		+
9	+	
10	+	
11	+	
12		+
13	+	
14	+	
15		+
16	+	

Наличие тревожности: 31,25% (5 человек), отсутствие – 68,75% (11 человек).

Таблица 2

Результаты диагностики уровня школьной тревожности по методике «Тест-опросник»
Б.Н. Филлипса

Условные обозначения:

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

Испытуемый	Факторы тревожности.							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	10-н	5-н	3-н	0-н	0-н	0-н	0-н	1-н
2	8-н	4-н	4-н	1-н	4-н	1-н	2-н	4-н
3	21-в	6-п	8-п	6-в	6-в	5-в	4-в	5-п
4	7-н	6-п	8-п	1-н	4-п	1-н	2-н	5-п
5	6-н	2-н	5-н	0-н	4-п	3-п	1-н	2-н
6	5-н	4-н	7-п	1-н	1-н	3-п	3-п	5-п
7	16-п	7-п	8-п	4-п	1-н	5-в	4-в	4-н
8	20-в	10-в	8-п	6-в	6-в	3-п	5-в	4-н
9	11-н	3-н	6-н	3-н	2-н	3-п	3-п	3-н
10	3-н	2-н	1-н	0-н	2-н	1-н	0-н	1-н
11	11-н	6-п	6-н	2-н	2-н	2-н	2-н	5-п
12	21-в	10-в	5-н	5-в	6-в	5-в	5-в	3-н
13	10-н	7-п	7-п	4-п	1-н	3-п	0-н	4-н
14	11-н	1-н	8-п	2-н	2-н	3-п	3-п	3-н
15	20-в	1-н	4-н	3-н	2-н	5-в	1-н	1-н
16	13-п	10-в	8-п	4-п	4-п	3-п	2-н	4-н

Фактор общая тревожность в школе: высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 12,50% (2 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); фактор переживание социального страха: высокий уровень у 18,75% (3 человека), повышенный – у 31,25% (5 человек), низкий – у 50% (8 человек); фактор фрустрация потребности в достижении успеха: высокий уровень не обнаружен, повышенный и низкий – у 50% (8 человек); фактор страх самовыражения: высокий и повышенный уровни у 18,75% (3 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); фактор страх ситуации проверки знаний: высокий и низкий уровни у 25% (4 человека), повышенный – у 50% (8 человек); фактор страх не соответствовать ожиданиям окружающих: высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 43,75% (7 человек), низкий – у 31,25% (5 человек); фактор низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 56,25% (9 человек); фактор проблемы и страхи в отношениях с учителями: высокий уровень не обнаружен, повышенный – у 25% (4 человека), низкий – у 75% (12 человек).

Таблица 3

Результаты диагностики уровня школьной тревожности методике «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка

№	Низкий уровень тревожности	Средний уровень тревожности	Высокий уровень тревожности
1	+		
2	+		
3			+
4		+	
5	+		
6		+	
7		+	
8			+
9		+	
10	+		
11		+	
12			+
13		+	
14	+		
15			+
16		+	

Высокий уровень 25% (4 человека); Средний уровень 43,75% (7 человек); Низкий уровень 31,25% (5 человек).

Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР

Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы

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

Ход занятия

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

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

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

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

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

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

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

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

Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил

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

Ход занятия

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

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

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

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

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

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

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

Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, осознание личных трудностей

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

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

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

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

3. Рисунок «Мои школьные трудности», направленный на вербализацию личных целей участия в группе. Ведущий предлагает собрать «копилку трудностей первоклассника»: «Что может быть трудным в школе?», «Что может расстроить в школе?» Затем каждый получает лист бумаги, разделенный на четыре части. Необходимо представить себя художником и нарисовать иллюстрации к четырем выбранным трудностям.

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

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

Занятие 4. Вербализация содержания школьной тревожности

Необходимые материалы: картинка-стимул, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

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

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

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

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

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

Занятие 5. Разрядка школьной тревожности

Необходимые материалы: талисман, набор сюжетных картинок.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

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

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

4. Упражнение «Насос и мяч», необходимое для снятия остаточного напряжения. В парах один из участников «насос», другой — «мяч». Мяч «сдут» (полностью расслаблен, голова опущена, ноги полусогнуты). По мере «надувания», которое партнер сопровождает звуком «ее», мяч распрямляется, а потом опять «сдувается» со звуком «е». Затем участники меняются ролями.

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

Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожащих ситуаций

Необходимые материалы: талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

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

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

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

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

Занятие 7. Тренировка гибкости поведения

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

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

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

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

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

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

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

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

Занятие 8. Закрепление позитивного отношения к школе

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

Ход занятия

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

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

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

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

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

Занятие 9. Повышение самооценки участников группы

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

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Встаньте те, кто...» для формирования рабочего настроения, установки на рефлекссию. Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения».

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

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

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

Занятие 10. Развитие коммуникативных навыков участников

Необходимые материалы: ватман, рулон обоев, заготовки из цветной бумаги, клей, скотч, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Вставалки» для создания рабочей атмосферы, установки на групповую работу. Все сидят в кругу. Ведущий громко называет какую-то цифру (например, «три»). Тут же одновременно должны встать столько детей, сколько названо. Договариваться друг с другом нельзя. Если у кого-то из детей отсутствуют навыки счета, ведущий может дублировать слова показом соответствующего количества пальцев.

3. Задание «Аппликация», направленное на развитие навыков эффективного общения. Ребятам предлагается набор геометрических фигур, вырезанных из цветной бумаги. Коробка с ними ставится посреди круга. Каждому нужно выбрать несколько

заготовок и составить из них какую-то картинку (домик, кораблик и т. д.). Фигурка выкладывается на парте. Наклеить ее можно на лист обоев, предварительно договорившись о том, где что наклеивается, «чтобы было красиво». Аппликация остается в помещении группы. В случае возникновения конфликтов необходимо обсуждение правил совместной работы.

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

Занятие 11. Закрепление представлений о бесконфликтном общении

Необходимые материалы: набор картинок для деления на подгруппы с помощью приема «Половинки» (картинки произвольные, желательны в разной цветовой гамме), два одинаковых набора сюжетных картинок, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «За что меня любит учитель» (основная цель — создание рабочей атмосферы, повышение самооценки). Все ребята сидят в кругу. Каждый по очереди говорит, за что его любит учительница. Если возникает затруднение, помочь могут одноклассники или психолог (предлагает варианты).

3. Задание «Мультфильм» для развития навыков эффективного общения. С помощью приема «Половинки» (вытаскиваются разрезанные на части картинки, собираются; картинок всего две) группа делится на две подгруппы. Каждая подгруппа получает набор сюжетных картинок. Из них надо составить смешной «мультфильм», договорившись о последовательности картинок и сценарии. Готовые рассказы представляются группе. Некоторые группы испытывают трудности в создании связного рассказа. Им требуется помощь ведущего.

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

Занятие 12. Подведение итогов

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

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

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

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

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

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

Результаты опытно-экспериментального исследования управления процессом школьной тревожности у младших школьников с ЗПР после проведения коррекционной работы

Таблица 4
Результаты диагностики уровня школьной тревожности по методике «Кактус» М.А. Панфиловой

№	Нет тревожности	Есть тревожность
1	+	
2	+	
3		+
4	+	
5	+	
6	+	
7		+
8		+
9	+	
10	+	
11	+	
12	+	
13	+	
14	+	
15		+
16	+	

Наличие тревожности: 25% (4 человека), отсутствие – 75% (12 человек).

Результаты диагностики уровня школьной тревожности по методике Б.Н. Филлипса

Условные обозначения:

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

Испытуемый	Факторы тревожности.							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	10-н	5-н	3-н	0-н	0-н	0-н	0-н	1-н
2	9-н	4-н	4-н	1-н	4-н	1-н	2-н	4-н
3	18-в	6-п	7-п	4-п	5-в	2-н	4-в	5-п
4	7-н	6-п	8-п	1-н	4-п	1-н	2-н	5-п
5	6-н	2-н	5-н	0-н	4-п	3-п	1-н	2-н
6	5-н	4-н	7-п	1-н	1-н	3-п	3-п	5-п
7	13-п	6-п	7-п	4-п	1-н	4-в	4-в	2-н
8	17-в	9-в	7-п	5-в	4-п	3-п	5-в	3-н
9	10-н	4-н	6-н	2-н	5-в	3-п	3-п	2-н
10	3-н	2-н	1-н	0-н	2-н	1-н	0-н	1-н
11	11-н	6-п	6-н	2-н	2-н	2-н	2-н	5-п
12	17-в	9-в	3-н	4-п	5-в	3-п	4-в	2-н
13	10-н	7-п	7-п	4-п	1-н	3-п	0-н	4-н
14	10-н	1-н	8-п	2-н	2-н	3-п	3-п	3-н
15	18-в	1-н	3-н	2-н	2-н	5-в	2-н	1-н
16	15-п	9-в	7-п	3-н	4-п	3-п	1-н	3-н

Фактор общая тревожность в школе: высокий уровень и повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 62,50% (10 человек); фактор переживание социального страха: высокий уровень у 18,75% (3 человека), повышенный – у 31,25% (5 человек), низкий – у 50% (8 человек); фактор фрустрация потребности в достижении успеха: высокий уровень не обнаружен, повышенный и низкий – у 50% (8 человек); фактор страх самовыражения: высокий уровень у 6,25% (1 человек), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 75% (12 человек); фактор страх ситуации проверки знаний: высокий уровень у 18,75% (3 человека), низкий – у 25% (4 человека), повышенный – у 56,25% (9 человек); фактор страх не соответствовать ожиданиям окружающих: высокий уровень у 12,50% (2 человека), повышенный – у 50% (8 человек), низкий – у 37,50% (6 человек); фактор низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: высокий уровень у 25% (4 человека), повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 56,25% (9 человек); фактор проблемы и страхи в отношениях с учителями: высокий уровень не обнаружен, повышенный – у 18,75% (3 человека), низкий – у 81,25% (13 человек).

Таблица 6
Результаты диагностики уровня школьной тревожности методике Г.Ю. Айзенка

№	Низкий уровень тревожности	Средний уровень тревожности	Высокий уровень тревожности
1	+		
2	+		
3		+	
4		+	
5	+		
6	+		
7		+	
8		+	
9		+	
10	+		
11		+	
12			+
13		+	
14	+		
15			+
16		+	

Высокий уровень 12,50% (2 человека); Средний уровень 50% (8 человек); Низкий уровень 37,50% (6 человек).

Таблица 7

Расчет критерия Т-Вилкоксона

Испытуемый	до	после	Сдвиг (значение разности с учетом знака)	Абсолютные величины разностей	Ранги абсолютных величин разностей	Символ нетипичного сдвига
*	8	9	+1	1	2	✓
*	21	18	-3	3	7	
*	16	13	-3	3	7	
*	20	17	-3	3	7	
*	11	10	-1	1	2	
*	21	17	-4	4	9	
*	11	10	-1	1	2	
*	20	18	-2	2	4,5	
*	13	15	+2	2	4,5	✓
сумма					45	Т _{эмп} =6,5

Т_{эмп}=6,5

Критические значения Т при n=9:

p≤0,01=3

p≤0,05=8

Полученное эмпирическое значение Т_{эмп} находится в зоне неопределенности.

Технологическая карта внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР 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 управлению процессом психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР»						
1.1. Изучить документацию по предмету внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР)	Изучение нормативной документации, ФЗ и Законов РФ, Закона об образовании, Постановлений Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности в РФ, документации ОУ	Обсуждение, анализ, изучение документации и нормативных источников по теме, наблюдение	Осуществление психологического сопровождения учебно – воспитательного процесса в ОУ, обсуждение на пед. Совете ОУ, самообразование, обучение на факультете психологии ЮУрГГПУ	1	С 2017г.	Психолог, социальный педагог, администрация ОУ
1.2. Поставить цели внедрения программы психолого – педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Выдвижение и обоснование целей внедрения Модели	Целеполагание, обсуждение, разработка модели и программы, анализ материалов по цели внедрения Программы,	Работа психологической службы ОУ, консультация с научным руководителем и администрацией ОУ, наблюдение.	1	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ

		работа психологической службы ОУ				
1.3. Разработать этапы внедрения программы психолого – педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Изучение и анализ содержания этапов внедрения Программы, ее задач, принципов, критериев и показателей эффективности	Анализ состояния ситуации проявления школьной тревожности младшими школьниками с ЗПР, анализ Модели и программы внедрения, анализ готовности ОУ к инновационной деятельности по внедрению модели	Работа психологической службы ОУ, совещание, анализ документации, работа по составлению Программы внедрения	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Анализ уровня подготовленности пед. коллектива к внедрению инноваций, анализ работы ОУ по теме внедрения (психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР), подготовка методической базы	Разработка программы внедрения, анализ материалов готовности ОУ к инновационной деятельности	Административное совещание, педагогический совет, анализ документов, работа по составлению Программы внедрения	1	Октябрь	Психолог, педагоги, администрация ОУ

	внедрения Программы					
2-й этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР»						
2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации ОУ и заинтересованных субъектов внедрения	Формирование готовности внедрить Программу в ОУ, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	Обоснование практической значимости внедрения, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности, внедрения), беседы, обсуждения, популяризация идеи внедрения Программы	Работа психологической службы ОУ, участие в семинарах со смежной тематикой	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ
2.2. Сформировать положительную установку на предмет внедрения Программы у педагогического коллектива ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в ОУ и их значимости для ОУ, значимости и актуальности внедрения Программы	Беседы, обсуждение, семинары	Семинары, изучение передового опыта внедрения инновационных технологий в ОУ	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ
2.3. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения Программы у заинтересованных субъектов вне ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий вне ОУ и их значимости для системы образования,	Методические выставки, семинары, консультации, научно-исследовательска	Участие в конгрессах, конференциях, семинарах по теме внедрения, статьи, методические	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ

	значимости и актуальности внедрения Программы для психологической безопасности общества	я работа, конференции и конгрессы	выставки			
2.4. Сформировать уверенность по внедрению инновационной технологии в ОУ	Анализ своего состояния по теме внедрения, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения, исследование психологического паспорта субъектов внедрения	Постановка проблемы, обсуждение, тренинг, консультации с научным руководителем диссертационного исследования	Беседы, консультации, самоанализ	1	Сентябрь – ноябрь	Психолог
3-й этап: «Изучение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР»						
3.1. Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения (психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности у младших школьников с ЗПР)	Изучение материалов и документов о предмете внедрения инновационной Программы и документации ОУ	Фронтально	Семинары, работа с литературой и информационными источниками	1	Декабрь	Психолог
3.2. Изучить сущность предмета внедрения инновационной программы в ОУ	Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности)	1	2018 Январь	Психолог, администрация ОУ
3.3. Изучить методику	Освоение системного	Фронтально и в	Семинары, тренинги	1	Февраль	Психолог,

внедрения темы Программы	подхода в работе над темой	ходе самообразования	(целеполагания, внедрения)			администрация ОУ
4-й этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР»						
4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, консультирование, собеседование, обсуждение	Работа психологической службы ОУ, тематические мероприятия, уроки	Не менее 6	Апрель	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель диссертационного исследования
4.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Самообразование, научно-исследовательская работа, обсуждение	Беседы, консультации, работа психологической службы ОУ	1	Апрель	Психолог, администрация ОУ
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной Программы	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, экспертная оценка, самооценка	Производственное собрание, анализ документации ОУ	1	Май	Психолог, администрация ОУ
4.4. Проверить методику внедрения Программы	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в ОУ, внесение изменений и дополнений в программу	Посещение уроков, работа психологической службы ОУ, внеурочные формы работы	Не менее 5	1-е полугодие	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению

						Программы
5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР»						
5.1. Активизировать педагогический коллектив ОУ на внедрение инновационной Программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	Анализ работы инициативной группы по внедрению Программы	Сообщение о результатах работы по инновационной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновационной деятельности), работа психологической службы ОУ	Пед. совет, работа психологической службы ОУ	1	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы
5.2. Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, тренинги (готовности к инновационной деятельности, саморегуляции), работа психологической службы ОУ	Наставничество, консультации, работа психологической службы ОУ, семинар	1	Сентябрь-октябрь	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы
5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной Программы	Анализ состояния условий для фронтального	Изучение состояния дел в ОУ по теме	Работа психологической службы ОУ,	1	Ноябрь	Психолог, администрация ОУ

психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР	внедрения программы в ОУ	внедрения Программы, обсуждения, работа психологической службы ОУ	производственное собрание, анализ документов ОУ			
5.4. Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР)	Фронтальное освоение Программы психолого-педагогической коррекции	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения Программы	Работа психологической службы ОУ, пед. совет, консультации, работа метод. объединений	1	Декабрь	Психолог, администрация ОУ
6-й этап: «Совершенствование работы над программой психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР»						
6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Конференция, конгресс по теме внедрения, анализ материалов, работа психологической службы ОУ	1	2019 Январь	Психолог, администрация ОУ
6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению Программы	Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодю от создания условий для внедрения Программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, доклад	Совещание, анализ документации ОУ, работа психологической службы ОУ	1	Январь	Психолог, администрация ОУ
6.3. Совершенствовать методику освоения внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения Программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, методическая	Работа психологической службы ОУ, методическая работа	Не менее 3	Январь-февраль	Психолог, администрация ОУ

младших школьников с ЗПР		работа				
7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР»						
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии	Изучение и обобщение опыта работы ОУ по инновационной технологии	Наблюдение, изучение документов ОУ, посещение уроков	Работа психологической службы ОУ, стенды, буклеты.	Не менее 5	Февраль-март	Психолог, администрация ОУ
7.2. Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающими к внедрению Программы	Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению Программы	Наставничество, обмен опытом, консультации, семинары	Выступление на семинарах, работа психологической службы ОУ		Март – апрель	Психолог, администрация ОУ
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению Программы в ОУ	Пропаганда внедрения Программы в районе/городе	Выступления на семинарах. Конференциях, конгрессах, научная деятельность	Участие в конференциях, конгрессах, написание статей и научной работы по внедрению Программы	1 - 3	Май	Психолог, администрация ОУ
7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения Программы	Наблюдение, анализ, научная деятельность	Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения Программы	Не менее 2	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ