



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

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности  
учащихся начальных классов**

**Выпускная квалификационная работа по направлению**

**44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Психолого-педагогическое консультирование»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

71,97 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

«05» февраля 2026 г.

зав. кафедрой ТиПП

Батен Батенова Ю.В.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-322-270-2-1

Гриценко Анна Константиновна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент, доцент кафедры ТиПП

Барышникова Елена Викторовна

Челябинск

2026

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	9
1.1 Понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогических исследованиях.....	9
1.2 Особенности проявления школьной тревожности учащихся начальных классов.....	17
1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.....	25
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	35
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	35
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования.....	46
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	57
3.1 Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.....	57
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	65
3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	93

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	Методики диагностики школьной тревожности учащихся начальных классов.....	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	Результаты исследования школьной тревожности учащихся начальных классов.....	111
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.....	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	Результаты опытно-экспериментального исследования школьной тревожности учащихся начальных классов.....	131
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.....	135

## ВВЕДЕНИЕ

В наше время наблюдается увеличение числа тревожных и дезадаптированных детей, проявляющих повышенное беспокойство, неуверенность и эмоциональную неустойчивость. Проблема тревожности привлекает внимание исследователей в различных областях, таких как психология, медицина, физиология, философия и социология. В последние десятилетия российские психологи проявляют значительный интерес к изучению тревожности, связывая его с резкими изменениями в обществе и ускорением темпа жизни, что порождает неопределенность, непредсказуемость и, следовательно, эмоциональное напряжение, тревогу и страх [7, с. 15].

Тревожность может быть связана с различными причинами, такими как школьные неврозы, трудности в учебной деятельности, снижение умственной работоспособности и проблемы в общении с окружающими. Состояние беспокойства и тревоги может быть вызвано социальным окружением, таким как обстановка в семье или в школе.

В контексте обучения в школе, тревожное состояние считается неотъемлемой частью успешного обучения. Оно является конструктивным проявлением, помогающим детям добиваться успеха. Например, испытывая тревогу при выполнении задания, ребенок переживает о своей успешности. Определенная доля тревоги может сопровождать ученика при ответе у доски или при выполнении поручений, что способствует достижению целей.

Тревожность может проявляться как адекватное или неадекватное состояние, и важно выделять конструктивные и деструктивные формы ее проявления. Особое внимание следует уделить детям младшего школьного возраста, так как они сталкиваются с множеством трудностей, связанных с адаптацией к новым обязанностям, социальному окружению и изменению ведущей деятельности с игровой на учебную. В этом возрасте уровень

тревожности может быть неадекватным, что требует внимательного изучения.

Возрастает необходимость решения этой проблемы, особенно сегодня, когда стремительно растет количество детей, которые переживают эмоциональное неблагополучие, связанное со школьной жизнью. Это приводит к соматическому ослаблению школьников и развитию неврозов. Поэтому проблема высокой ситуативной тревожности, как показателя эмоционального неблагополучия учащихся, накладывающего отпечаток не только на состояние их психического и физического здоровья, но и на успешность учебной деятельности, является весьма актуальной. В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

Над проблемой тревожности работали многие ученые: Л.И. Божович, К. Гольдштейн, К. Изард, Р. Мэй, И.П. Павлов, А.М. Прихожан, Г.С Салливэн, Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, А. Фрейд, З. Фрейд, Ю.Л. Ханин, К. Хорни, А. Эллис и др. [Цит. по: 48, с. 197].

Несмотря на то, что в психолого-педагогической литературе достаточно подробно освещается проблема школьной тревожности обучающихся, однако такому ее аспекту, как психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности учащихся начальных классов, уделено недостаточно внимания.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность реализации программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

Объект исследования: школьная тревожность учащихся начальных классов.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности учащихся начальных классов.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности учащихся начальных классов будет эффективной, если разработать и реализовать программу коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, включающую ролевые игры, беседу, методы арт-терапии.

Задачи исследования:

1. Изучить понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогических исследованиях.
2. Раскрыть особенности школьной тревожности учащихся начальных классов.
3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.
4. Дать характеристику этапам, методам и методикам исследования.
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.
6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.
7. Провести анализ результатов опытно-экспериментального исследования.
8. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

В исследовании психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов были использованы следующие методы и методики:

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

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование.

3. Психодиагностические: тестирование по методикам (методика «Школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, «Шкала явной тревожности для детей CMAS» в адаптации А.М. Прихожан, «Шкала тревожности» Р. Сирса).

4. Математико-статистические: Т-критерий Вилкоксона.

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы таких известных психологов, как:

- исследование феномена тревоги (В.М. Астапов);
- теория привязанности (Дж. Боулби);
- концепция эмоционального интеллекта (Д. Гоулмана);
- теория когнитивного развития (Ж. Пиаже);
- концепция личностного развития (Л.С. Выготского);
- теория развивающего обучения (В.В. Давыдова);
- концепция личностно-ориентированного образования (И.С. Якиманской).

Теоретическая значимость: проанализированы и обобщены исследования отечественных и зарубежных авторов о феномене школьной тревожности учащихся начальных классов, рассмотрены особенности школьной тревожности в младшем школьном возрасте, разработана модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

Практическая значимость: разработана и апробирована программа психолого-педагогической коррекции, направленная на снижение уровня школьной тревожности учащихся начальных классов, составлена

технологическая карта внедрения результатов исследования в практику, сформулированы психолого-педагогические рекомендации по коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей № 67 г. Челябинска», учащиеся 2 «Б» класса в количестве 26 человек.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

1.1 Понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогических исследованиях

Изучая различные психолого-педагогические научные труды [6; 21; 25; 36; 62], можно заметить разнообразие в интерпретации понятия «тревожность». Большинство авторов соглашаются с тем, что более продуктивным подходом к изучению этого понятия является его разделение на два аспекта: как временное, ситуативное явление и как личностную характеристику, учитывая при этом как переходные состояния, так и частоту их возникновения. Например, А.М. Прихожан определяет тревожность как «особое эмоциональное состояние, связанное с чувством дискомфорта и ожиданием скорой опасности» [53, с. 15].

Это разнообразие трактовок понятия «тревожность» может быть обусловлено как различиями в подходах и методологии исследования, так и индивидуальным восприятием авторами этого понятия. Однако, несмотря на эти различия, основной акцент ставится на комплексном подходе к пониманию тревожности, учитывая как ситуационные факторы, так и индивидуальные особенности личности [53, с. 25]. В своих научных трудах она представляет различные типы тревожности, различая их на личностную, как постоянную характеристику индивида, и ситуативную, как временное эмоциональное состояние, вызванное воздействием внешних факторов. По мнению Р.С. Немова, тревожность может быть и временной реакцией на ситуацию, и устойчивым свойством личности, проявляющимся в чувстве беспокойства, тревоги и страха при определенных условиях, имеющих ситуативный характер [42, с. 105]. С. Тарасова в своих исследованиях подчеркивает тревожность как

долгосрочное отрицательное переживание, связанное с беспокойством и предчувствием неблагоприятных событий во время взаимодействия с окружающими людьми. Ее подход к трактовке тревожности выделяется акцентом на постоянном негативном состоянии, которое сопровождает человека на протяжении времени, особенно в контексте социального взаимодействия. Она подчеркивает, что тревожность может возникать в различных ситуациях общения, вызывая ощущение беспокойства и предвкушения возможных неприятностей [Цит. по: 60, с. 33].

В своих исследованиях В.А. Петровский определяет тревожность как существенный фактор индивидуальных различий, который проявляется в склонности к переживанию тревоги при низком пороге чувствительности. Это означает, что у людей с выраженной тревожностью даже незначительные или неопределенные ситуации могут вызывать сильные эмоциональные реакции. Подчеркнутое В.А. Петровским значение тревожности как ключевой характеристики личности обеспечивает основу для дальнейших исследований в области психологии личности и эмоционального благополучия [Цит. по: 50, с. 29].

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт и другие исследователи также подтверждают, что термин «тревожность» может быть отнесен как к устойчивой личностной особенности, так и к временной психической реакции на окружающие условия. Их исследования подчеркивают, что у многих людей тревожность может проявляться как стабильная черта личности, характеризующаяся повышенным уровнем тревожности в течение длительного времени. Однако, они также признают, что тревожность может быть и ситуативным явлением, возникающим в ответ на конкретные обстоятельства или стрессовые ситуации [Цит. по: 4, с. 18].

С точки зрения структуры, ученые выделяют в тревожности взаимодействие когнитивных, аффективных и поведенческих реакций,

которые возникают в ответ на стрессовые ситуации или личностные переживания, могущие иметь как истинные, так и невротические причины.

Это означает, что тревожность не ограничивается только эмоциональными проявлениями, но также включает в себя изменения в мышлении и поведении. Когнитивные реакции связаны с оценкой ситуации, переживанием опасности или неопределенности, аффективные – с переживанием беспокойства, страха или нервозности, а поведенческие – с возможными действиями, направленными на снижение тревожности или избегание ситуации [1, с. 38].

По мнению В.А. Петровского, тревожность является неотъемлемой частью личности и имеет свою природноцелесообразную функцию в обеспечении личной безопасности и предупреждении неблагоприятных событий. В этом контексте тревожность становится здоровым и необходимым адаптивным механизмом, который помогает нам успешно адаптироваться к различным ситуациям в жизни и деятельности [Цит. по: 29, с. 92].

Однако, для того чтобы тревожность была конструктивной, человек должен уметь уверенно реагировать на возникающие вызовы и строить адаптивные стратегии поведения. Важно, чтобы уровень тревоги постепенно снижался по мере приближения к решению проблемы или ситуации, сохраняя при этом способность к анализу собственного поведения и принятию адекватных решений. Это означает, что тревожность не должна перерасти в панические состояния, а человек должен сохранять свою способность к рациональному мышлению, анализу причинно-следственных связей и планированию своих действий на основе этого анализа [23, с. 32].

При обсуждении проявлений тревожности на психологическом уровне, О. Дарвиш описывает ее как состояние озабоченности, напряжения, нервозности и беспокойства. Тревожность, по ее мнению,

может быть одной из причин возникновения ощущения одиночества, беспомощности, безысходности и неопределенности. Она также указывает на то, что тревожность может препятствовать осознанию и принятию ответственности за свои действия, что ведет к блокированию способности принимать конкретные решения [Цит. по: 21, с. 227].

На физиологическом уровне тревожность проявляется через повышенное артериальное давление, нарушение естественного ритма сердцебиения, возможно, тахикардию или аритмию, учащенное дыхание, повышенную возбудимость и уменьшенную чувствительность. Тревожность также может нарушать цикличность сна: человек, испытывающий тревогу, может иметь проблемы с засыпанием или, наоборот, долго спать и просыпаться с ощущением дискомфорта, усталости и подавленности [6, с. 8].

Тревожные состояния оказывают значительное влияние на динамику аппетита, поскольку тесно связаны с функционированием пищеварительной системы. Расстройства аппетита могут проявляться по-разному: у некоторых людей наблюдается усиление аппетита, при этом они могут есть даже в больших количествах, но ощущение насыщения не наступает, что ведет к набору лишнего веса. В других случаях человек может терять интерес к еде, есть очень маленькими порциями или даже полностью отказываться от приема пищи на длительное время, что приводит к потере веса [64, с. 32].

Практические психологи приходят к выводу, что отсутствие аппетита часто связано с тревогой депрессивного характера, когда человек испытывает чувство безысходности и отчаяния. В то время как усиление аппетита чаще отмечается у людей, ожидающих разрешения ситуации и склонных к активным действиям. В попытках справиться со своей тревогой люди могут обращаться не только к еде, но и к употреблению алкоголя и других психоактивных веществ [2, с. 31].

В современной психолого-педагогической науке существует несколько подходов к систематизации проявлений школьной тревожности у учащихся. Рассмотрим основные категории данной классификации.

3. Фрейд описывал два важных понятия тревожности: первичную и сигнальную. Независимо от их вида, обе они представляют собой реакцию Эго (Я) на увеличение эмоционального или инстинктивного напряжения. Первичная тревога, согласно Фрейду, как бы предупреждает о возможном возникновении эмоции, которая может негативно повлиять на Эго. Например, человек может начать тревожиться перед публичным выступлением из-за боязни оказаться в неловком положении перед аудиторией. Подобная тревога связана с желанием избежать неприятных чувств, таких как стыд, который может подорвать его самооценку и уверенность в себе. Сигнальная тревога, с другой стороны, предупреждает Эго о наличии потенциальной угрозы, способной нарушить его равновесие. Это своего рода внутренний сигнал бдительности, который помогает активировать защитные механизмы, позволяя Эго справиться с возможными опасностями. Эти концепции Фрейда помогают лучше понять, как работает психика человека в ситуациях тревожности и стресса, а также как внутренние механизмы защиты могут влиять на наше поведение и эмоциональное состояние [Цит. по: 62, с. 78].

Ч.Д. Спилбергер в своих исследованиях выделяет два основных типа тревожности: ситуативную и личностную. Особое внимание уделяется последнему, поскольку личностная тревожность рассматривается учеными как стабильная черта характера. Это означает, что человек постоянно ощущает тревогу, независимо от конкретной жизненной ситуации [Цит. по: 65, с. 79].

Для таких людей характерны непреодолимый страх, постоянное ощущение угрозы и готовность услышать негативные новости. Постоянное нахождение в таком эмоциональном состоянии затрудняет взаимодействие

с окружающим миром и может вызвать серьезные трудности в повседневной жизни.

А.М. Прихожан предложила свою классификацию тревожности, основываясь на различных ситуациях, которые могут вызывать эту эмоциональную реакцию. Она выделяет три основных типа тревожности: школьную тревожность, межличностную тревожность и самооценочную тревожность [52, с. 77].

По мнению Д.Б. Эльконина, школьная тревожность связана с обучением и школьной деятельностью. Этот тип тревожности может проявляться на разных уровнях интенсивности, от легкой тревожности перед экзаменом до серьезных проблем адаптации в учебной среде [69, с. 274].

Межличностная тревожность возникает в ситуациях общения с другими людьми. Она может проявляться как при взаимодействии с незнакомыми людьми, так и в отношениях с близкими, друзьями или коллегами. Интенсивность этого вида тревожности может быть различной, в зависимости от сложности и эмоциональной значимости ситуации.

Самооценочная тревожность связана с оценкой себя и своих способностей. Этот вид тревожности может проявляться как при самокритике и сомнениях в собственных силах, так и при стремлении к самосовершенствованию. Уровень интенсивности самооценочной тревожности может колебаться от легкой тревожности по поводу своих способностей до глубокого чувства недооцененности и неполноценности [72, с. 96].

Каждый из этих типов тревожности имеет свои характерные признаки и может проявляться на разных уровнях интенсивности в зависимости от конкретной ситуации и индивидуальных особенностей человека [63, с. 45].

Школьная тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия, с предчувствием надвигающейся опасности в учебных ситуациях [66, с. 79].

Таким образом, ученые отмечают, что школьная тревожность представляет собой особый вид тревоги, который может возникать в определенных ситуациях, связанных с взаимодействием ребенка с различными аспектами школьной образовательной среды. Эти ситуации могут включать в себя взаимодействие с одноклассниками, ожидания со стороны учителей и родителей, а также испытания в ходе учебной деятельности.

Школьная тревожность представляет собой специфический вид эмоционального неблагополучия, проявляющийся в повышенном беспокойстве, напряженности и страхах, связанных со школьной деятельностью и социальным взаимодействием в образовательном учреждении [68, с. 274].

Исследования проблемы представлены в работах таких ученых как: М.Р. Битянова, А.И. Захаров, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская [Цит. по: 71, с. 23].

Изучение школьной тревожности позволяет: выявить причины эмоционального неблагополучия; разработать индивидуальные программы коррекции; оптимизировать образовательный процесс; повысить эффективность психолого-педагогической поддержки.

В современных исследованиях подчеркивается необходимость комплексного подхода к изучению и коррекции школьной тревожности, учитывающего как индивидуальные особенности ребенка, так и специфику образовательной среды. Особое внимание уделяется профилактике тревожных состояний и развитию стрессоустойчивости у учащихся [Цит. по: 39, с. 29].

Таким образом, школьная тревожность является сложным многофакторным явлением, требующим системного изучения и целенаправленной коррекционной работы.

Ученые предлагают рассматривать школьную тревожность как проявление дезадаптации у младших школьников, так как ребенок может испытывать трудности в социальном взаимодействии со сверстниками, преподавателями и в процессе освоения учебного материала. Эти сложности могут привести к неудовлетворительным результатам в учебе, а также к снижению самооценки и уверенности ребенка [13, с. 26].

Кроме того, тревожность может развиваться у ребенка в случае возникновения внутреннего конфликта, который может возникнуть при наложении на него противоречивых требований. Эти требования могут исходить от родителей, от родителей и школы, а иногда и от работников дополнительного образования. Неадекватные или противоречивые требования, которые унижают ребенка или ставят его в зависимое положение, могут способствовать переходу ситуативной тревожности в личностную. Такие негативные сценарии могут оказывать значительное влияние на эмоциональное состояние ребенка и формирование его личностных черт, поведенческих моделей и отношения к обществу [15, с. 30].

Самооценочная тревожность понимается как тревога, вызванная оценкой своей внешности и своих возможностей по сравнению со сверстниками. Межличностная тревожность – это тревожность в ситуации общения с взрослыми и сверстниками [30, с. 35].

Изучение рассмотренных классификаций тревожности позволяет более глубоко понять эту эмоциональную реакцию в различных аспектах – относительно взаимосвязи с психикой и сферами жизни и деятельности. Эти классификации помогают выявить не только общие механизмы тревоги, но и различия в ее содержании и особенностях проявления,

которые связаны с характером и особенностями классификационных оснований [18, с. 30].

Изучив разнообразные концепции тревожности, мы в нашей работе решили придерживаться определения, предложенного А.М. Прихожан, рассматривая тревожность как особое эмоциональное состояние, связанное с чувством дискомфорта и ожиданием возможной опасности. В области психологической науки существует множество классификаций видов тревожности, предложенных такими авторами, как Ч. Спилбергер, З. Фрейд и др. Однако для нашей исследовательской работы наиболее важным оказалось деление тревожности на личностную и ситуативную, предложенное Ч. Спилбергером, а также классификация, предложенная А.М. Прихожан, выделяющая школьную, межличностную и самооценочную тревожность [55].

Таким образом, школьная тревожность представляет собой особый вид тревоги, возникающий в конкретных обстоятельствах, связанных с взаимодействием ребенка с различными аспектами школьной среды: от общения с одноклассниками до ожиданий от учителей и родителей. Школьная тревожность может быть обусловлена постоянным неблагополучием в школе, выражающимся в ожидании неприятных ситуаций со стороны сверстников и учителей, что ведет к постоянному стрессу, беспокойству и чувству неполноценности.

## 1.2 Особенности проявления школьной тревожности учащихся начальных классов

Школьная тревожность чаще всего начинает проявляться к возрасту 7-8 лет. Это связано с тем, что в этот период дети начинают осознавать требования и ожидания окружающих, а также возможные последствия своих ошибок. Ранние страхи усиливаются, и ребенок начинает бояться не

справиться с задачами или не соответствовать стандартам, что может привести к повышенной тревожности в школе [9, с. 8].

А.М. Прихожан описывает тревожных учащихся начальных классов следующим образом [51, с. 79]:

1. Хотя ребенок обладает хорошими способностями к обучению, его постоянное состояние тревоги приводит к частым ошибкам и замешательствам. Это может создать у учителя впечатление, что его способности ниже среднего уровня.

2. Тревожность мешает ребенку сконцентрироваться на одной задаче, так как он стремится контролировать всё сразу, что расфокусирует его внимание.

3. При неудаче в выполнении задания такой ученик часто отказывается продолжать или исправлять ошибки, полагая, что это вызвано его неспособностью, а не недостатком навыков.

4. Поведение тревожных учеников может показаться непоследовательным: они то дают правильные ответы, то молчат или отвечают не по теме, даже если были хорошо подготовлены.

5. Когда учитель указывает на ошибки и объясняет, как их исправить, тревожный ученик часто демонстрирует непонимание, что вызывает раздражение как у учителя, так и у одноклассников.

При исследовании признаков школьной тревожности у детей младшего школьного возраста мы задумались о том, как формируется этот комплекс симптомов у тревожного ребенка. На самом деле, каждый ребенок в этом возрасте испытывает определенные страхи в той или иной степени. Однако о школьной и личностной тревожности можно говорить тогда, когда количество страхов превышает норму, они становятся устойчивыми и переживаются с высокой интенсивностью. Важную роль при этом играют детско-родительские отношения, семейный стиль воспитания и особенности внутрисемейных коммуникаций. Нарушения в

этих аспектах оказывают значительное влияние на психику ребенка, способствуя развитию повышенного уровня тревожности [49, с. 266].

Исследования показывают, что у мальчиков и девочек различаются как степень интенсивности переживания тревожности, так и уровень школьной тревожности. В младших классах мальчики демонстрируют более высокий уровень тревожности по сравнению с девочками. Однако с возрастом эти различия становятся более заметными, и тревожность у представителей обоих полов начинает проявляться по-разному [28, с. 41].

Девочки чаще испытывают тревогу и страхи, связанные с важными для них людьми – родителями, учителями и сверстниками. Они особо чувствительны к реакциям окружающих, и враждебное, агрессивное или недоброжелательное поведение вызывает у них сильный страх, который может сохраняться надолго. Для девочек важно быть «хорошими» или хотя бы нейтральными в глазах других. У мальчиков же страхи сосредоточены вокруг возможных физических травм, которые могут возникнуть в результате драк, несчастных случаев, а также физического или морального наказания со стороны взрослых – родителей, педагогов или руководства школы [57, с. 700].

Психологи, специализирующиеся на работе с детьми, семьями и детско-родительскими отношениями, отмечают, что высокий уровень тревожности у взрослых в семье передается детям. В результате, дети начинают тревожиться по поводу собственных жизненных ситуаций, значительное место среди которых занимает школа. Так тревога ребенка перерастает в школьную тревожность. Наблюдая за родителями, которые постоянно обеспокоены и испытывают страхи, ребенок усваивает, что тревожиться – это нормально и необходимо, ведь мама и папа всегда находятся в состоянии беспокойства [32, с. 84].

В тех семьях, где родители умеют контролировать свои тревожные состояния, создавая благоприятную эмоциональную атмосферу и

доброжелательное общение, дети не склонны использовать тревожность как способ восприятия событий. Такие дети не находятся в состоянии постоянного беспокойства, так как позитивные отношения с родителями способствуют их эмоциональной стабильности [34, с. 84].

Исследование Е.Ю. Брель выявило, что в семьях, где родители испытывают неудовлетворенность своей работой, отношениями или уровнем благополучия, у детей наблюдается повышенный уровень школьной тревожности. С учетом постоянного роста требований к благополучию в современном обществе и увеличения недовольства качеством жизни, количество тревожных детей значительно возрастает [Цит. по: 17, с. 97].

Мы уже отмечали, что невротические и неэффективные родительские стили воспитания играют значительную роль в развитии у ребенка повышенного уровня тревожности, включая школьную тревожность [8, с. 19]:

1. Авторитарный стиль. Подавление воли ребенка, постоянные упреки и стремление родителей вызвать у него чувство вины, которое, по их мнению, ведет к послушанию и контролю, приводит к постоянному страху быть виноватым. Если ребенок получает плохую оценку (в таких семьях плохими считаются все оценки, кроме высших), он боится порицания, наказания, включая физическое воздействие.

2. Непоследовательные воспитательные меры. Родители то проявляют чрезмерную строгость и применяют суровые наказания (например, лишение прогулок или домашние обязанности за малейшие ошибки), то резко становятся лояльными, отменяя санкции из-за «более важных дел» или хорошего настроения. Ребенок не может предугадать реакцию родителей, что создает хаос в его восприятии, вызывает стресс и формирует тревожные и манипулятивные реакции.

3. Неопределенность эмоциональных реакций родителей. Когда родители не выражают своих эмоций или не отражают поведение ребенка, ему сложно понять, как реагировать на различные ситуации, что также усиливает его тревожность [7, с. 59].

По мнению Р.С. Немова, школьная тревожность в младшем школьном возрасте имеет свои специфические черты, тесно связанные с особенностями адаптации ребенка к новой социальной ситуации. Важно понимать, что школьная тревожность у учащихся младших классов – это не просто временное явление, а серьезная проблема, требующая комплексного подхода и своевременной коррекции. Только учитывая взаимосвязь причин и проявлений тревожности, можно разработать эффективную стратегию помощи ребенку [43, с. 96].

Рассмотрим причины высокой тревожности у учащихся младших классов, которые связаны с их школьной жизнью. Порой сама организация учебного процесса такова, что ученики теряют мотивацию не только к обучению, но и к посещению уроков. Важную роль здесь играет поведение учителя и его отношение к предмету, стараниям, успехам и неудачам учеников. Это может как способствовать появлению школьной тревожности, так и помогать ее преодолению. Здесь можно проследить аналогии с семейной обстановкой: авторитарный стиль, непоследовательность требований и контроля, внезапные смены настроения учителя, влияющие на его отношение к ученикам, лишают ребенка возможности управлять своим поведением и предсказывать его результаты. Например, если педагог принимает несправедливые решения в зависимости от собственного настроения, это вызывает у учащихся растерянность, обиду и разочарование как в себе, так и в учителе. Ученик начинает испытывать страх перед педагогом и усиливающееся чувство неопределенности. Он перестает понимать, как следует поступать, ведь одни и те же действия или результаты могут вызвать совершенно

непредсказуемую реакцию. В таких условиях ученик начинает думать по принципу: «что бы я ни сделал, все равно буду плохим» или «учить не имеет смысла, ведь результат будет одинаковым, и выучив, можно получить плохую оценку» [16, с. 21].

Еще одним значимым фактором, способствующим высокой тревожности, является низкая самооценка и негативное отношение ребенка к себе. В таких случаях школьник считает себя недостойным хорошего отношения, испытывает чувства никчемности и незначительности. Он может ощущать глубокую вину перед родителями за то, что разочаровал их, и аналогичные чувства могут возникать по отношению к учителям, одноклассникам и друзьям. В попытках справиться с этими эмоциями ребенок стремится доказать, что он достоин уважения или хотя бы не так безнадежен. Он старается повысить свою успеваемость, но страх и тревога мешают ему занять устойчивую позицию, что часто приводит к тому, что он сдается и откатывается назад. В результате уровень его школьной и личностной тревожности продолжает расти. Низкая самооценка становится своего рода регулятором тревожности: ребенок думает: «Я и так знаю, что у меня ничего не получится», таким образом, он как бы предвосхищает свои неудачи и пытается создать более устойчивое эмоциональное состояние [33, с. 27].

Еще одним важным фактором, способствующим возникновению тревожности в школе, является гиперсоциализация, характерная для современного образовательного процесса. Этот аспект включает в себя механизм соперничества, который необходим для формирования чувства успешности и принадлежности к коллективу. Особенно ярко проявляется школьная тревожность у младших школьников в условиях конкуренции. В ситуации соревнования дети стремятся занять лидирующие позиции и достигнуть наилучших результатов любыми способами. Соперничество с одноклассниками порождает у тревожного ребенка страх разочаровать

окружающих в своих способностях, что может привести к ощущению отверженности. Любые неудачи и ошибки лишь подтверждают его опасения, усиливая тревожность и беспокойство [36, с. 55].

Кроме того, уровень школьной тревожности может значительно повышаться из-за участия ребенка в травмирующих ситуациях. К числу наиболее значительных таких ситуаций относятся публичные выступления и мероприятия, которые заканчиваются для ученика ощущением «неудачи» и стыда. К ним также можно отнести нарекания или жалобы со стороны учителя, негативные оценки, а также неприятные взаимодействия с педагогом как в ходе занятий, так и в не учебное время. Все эти моменты могут существенно усиливать страх перед учителями и способствовать формированию тревожности у школьников [61, с. 160].

По мнению Д.Б. Эльконина, школьная тревожность младших школьников проявляется как эмоциональное напряжение, связанное с учебной деятельностью и взаимодействием с учителями и сверстниками. Это состояние связано с возрастными особенностями, этапом адаптации к школьной среде и влиянием семейного воспитания [70, с. 65].

Основные особенности:

1. Страх оценки: дети переживают из-за отметок, боятся получить плохую оценку или вызвать недовольство учителя. Это связано с формирующейся самооценкой, которая во многом зависит от внешних факторов.

2. Страх общения: дети могут испытывать тревогу в ситуациях, требующих публичных выступлений или взаимодействия с незнакомыми взрослыми и сверстниками [37, с. 461].

3. Страх наказания: возникает у детей, воспитывающихся в авторитарной среде, где акцентируется внимание на ошибках и наказаниях за их допущение [26, с. 195].

4. Соматические проявления: школьная тревожность может сопровождаться физическими симптомами, такими как головная боль, боль в животе или учащенное сердцебиение, особенно перед контрольными или экзаменами.

5. Зависимость от мнения окружающих: дети этого возраста склонны ориентироваться на оценку окружающих, что усиливает тревогу в новых или неопределенных ситуациях [11, с. 8].

6. Эмоциональная нестабильность: младшие школьники часто не умеют адекватно выражать и контролировать свои эмоции, что усиливает тревожность [3, с. 13].

Социально-психологические факторы и аспекты образовательных программ также играют важную роль в возникновении школьной тревожности. На основе анализа литературных источников в области психологии и педагогики мы выделили несколько ключевых факторов, способствующих ее формированию и закреплению [22, с. 27]:

- учебные перегрузки;
- неспособность ученика справиться с требованиями школьной программы;
- неадекватные и завышенные ожидания со стороны родителей;
- неблагоприятные отношения с педагогами;
- регулярные оценочные и экзаменационные ситуации, вызывающие стресс;
- смена школьного коллектива или непринятие со стороны сверстников;
- каждый из этих факторов может существенно повысить уровень тревожности у школьников, создавая дополнительные препятствия для их успешной адаптации в учебной среде.

С началом школьной жизни ребенок погружается в новые социальные отношения с окружающими. Дети могут вместе радоваться,

обижать друг друга или осуждать, однако у них есть равные возможности для выражения своих чувств. В этих взаимоотношениях с ровесниками преобладают социальные мотивы и стремление к общению. В первый год учебы многое зависит от родителей, и этот этап может оказать значительное влияние на всю последующую школьную жизнь ребенка [27, с. 37].

Таким образом, школьная тревожность учащихся начальных классов часто проявляется в виде страха потерпеть неудачу, беспокойства по поводу оправдания ожиданий педагогов и родителей, а также опасений в социальном взаимодействии. Это беспокойство может проявляться в поведенческих реакциях, таких как раздражительность, нежелание посещать школу или физических реакциях, например, головная боль или боль в животе.

### 1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов

В процессе создания модели психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов использовались следующие положения моделирования в психологии.

Модель (*modulus* – мера, образец) понимается как система объектов или знаков, которая в определенных условиях может заменить объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала [19, с. 81].

Психологическая модель – это метод, воспроизводящий определенную психическую деятельность с целью ее исследования или совершенствования. Моделирование в теоретических исследованиях позволяет конструировать новое на практике. Построение и реализация модели позволяют экспериментально верифицировать полноту

теоретических представлений с позиции их работоспособности и обоснованности в практической деятельности [20, с. 41].

Моделирование способствует созданию целостного образа, и в контексте этой работы позволяет представить содержание модели формирования психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе. Основные этапы моделирования: постановка цели, построение модели с использованием системного подхода к процессу целеполагания и метода «дерево целей», проверка модели на достоверности, применение и обоснование модели [19, с. 23].

Моделирование в психологии – это создание модели с целью формальной проверки работоспособности тех или иных психологических процессов.

Моделирование состоит из таких компонентов как цель, задачи, структура. Их подлинность определяется с помощью системы мер, вводимых определенными людьми, которые выделяют необходимые для этого ресурсы.

При осуществлении коррекционных воздействий необходимо руководствоваться следующими принципами [24, с. 242]:

1. Принцип системности корректирующих, профилактических и развивающих задач. Данный принцип является ведущим и подразумевает взаимосвязь различных сторон личности ребенка и их неравномерность развития.

2. Принцип единства возрастного и индивидуального в развитии. Подразумевает осуществление индивидуального подхода к ребенку в контексте его возрастного и психического развития.

3. Принцип коррекции «сверху вниз». Данный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским, определяет направленность коррекционной работы. В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным

содержанием коррекционной деятельности является создание «зоны ближайшего развития» для ребенка.

4. Принцип единства диагностики и коррекции развития. Принцип заключается в том, что задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка.

5. Деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития. Этот принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка в сотрудничестве со взрослым.

В соответствии с поставленными целями и задачами по проблеме исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов нами было разработано дерево целей.

Дерево целей – это набор целей, структурированных и иерархически построенных (распределенных по уровням, классифицированных) для системы, программы, плана [20, с. 42].

У основания («вершина дерева») находится основная цель (общая/генеральная). Кроме того, вспомогательные подцели второго и последующих уровней («ветвей») отходят от основной цели в соответствии с принципом иерархии. Название «дерево целей» основано на том факте, что иллюстративная система целей и подцелей, локализованная на подчиненных уровнях целей, по внешнему виду напоминает перевернутое дерево [20, с. 42].

«Дерево целей» может служить составлению любой цели, как глобальной, так и месячной. Разработанная дерево целей позволяет заранее увидеть, к чему приведет та или иная цель.

Правила построения дерева целей:

- изложенная цель должна иметь средства и ресурсы для ее обеспечения;
- при разложении целей должно соблюдаться условие полноты сокращения, т.е. количество подцелей каждой цели должно быть достаточным для ее достижения;
- декомпозиция каждой цели на подцели осуществляется по одному выбранному классификационному признаку;
- развитие отдельных ветвей дерева может заканчиваться на разных уровнях системы;
- вершины вышележащего уровня системы представляют собой цели для вершин нижележащих уровней;
- развитие дерева целей продолжается до тех пор, пока лицо, решающее проблему, не будет иметь в распоряжении все средства для достижения вышестоящей цели.

Представим разработанное «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции школьной тревожности младших школьников на рисунке 1.

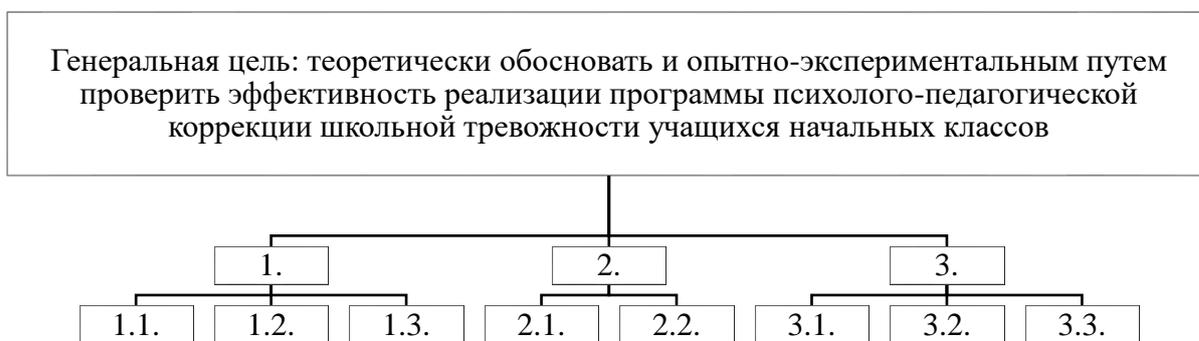


Рисунок 1 – «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов

Генеральная цель: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность реализации программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

1. Теоретически изучить основы исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

1.1. Изучить понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогических исследованиях.

1.2. Проанализировать особенности проявления школьной тревожности учащихся начальных классов.

1.3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

2. Организовать опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование школьной тревожности учащихся начальных классов.

3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.3. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

На основе метода целеполагания мы построили модель исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

Моделирование является обязательной частью исследований и разработок, неотъемлемой частью нашей жизни, поскольку сложность любого материального объекта и окружающего его мира бесконечна вследствие неисчерпаемости материи и форм ее взаимодействия, – как внутри себя, так и с внешней средой. Одни и те же устройства, процессы, явления и т.д. (далее – «системы») могут иметь много разных видов моделей. Как следствие, существует много названий моделей, большинство из которых отражает решение некоторой конкретной задачи.

Нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, которая предполагает снижение уровня школьной тревожности. Процесс коррекции предполагает несколько этапов: установление цели коррекции, подбор методов и методик констатирующего исследования, проведение психодиагностики, обработку и анализ результатов, разработку и апробацию программы психолого-педагогической коррекции, анализ результатов, разработку технологической карты внедрения результатов исследования в практику.

Для более наглядного представления процесса была составлена модель психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, представленная на рисунке 2.

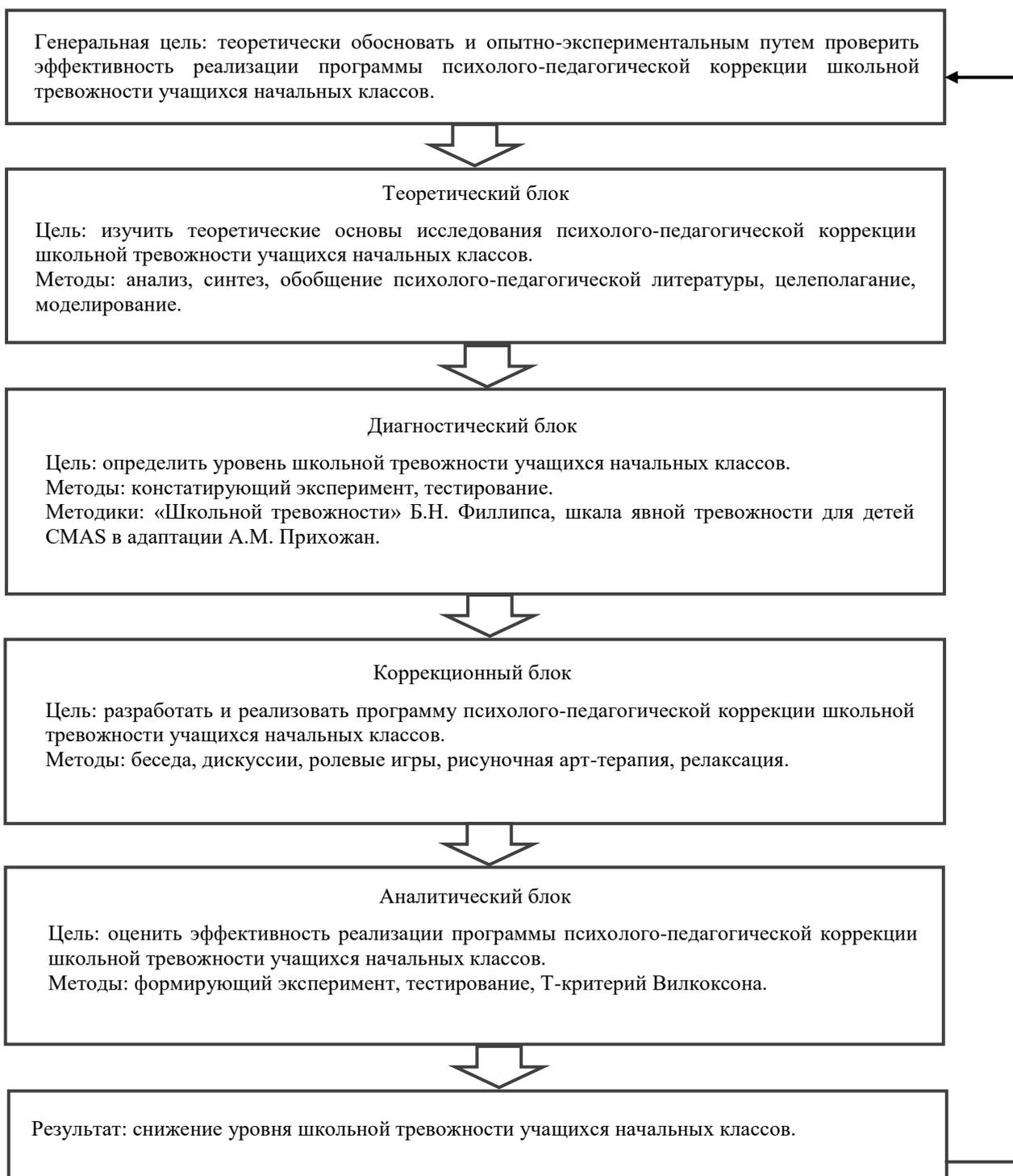


Рисунок 2 – Модель исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов

Рассмотрим подробнее каждый блок.

Теоретический блок.

Формулирование и обоснование проблемы исследования школьной тревожности учащихся начальных классов, актуальность и важность ее

решения в настоящее время. Подборка психолого-педагогической литературы и других научных источников по данному вопросу. Углубленное изучение, детальный анализ научно-методической литературы, научно-исследовательских работ, касающихся проблемы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов. Применение метода целеполагания и моделирования к решению заявленной проблемы.

Диагностический блок. Служит для определения уровня школьной тревожности. Нами были использованы: тест «Школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, «Шкала явной тревожности для детей СМАС» в адаптации А.М. Прихожан, «Шкала тревожности» Р. Сирса для определения уровня развития школьной тревожности.

Коррекционный блок. Данный блок включает разработку и реализацию программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов. Методы, используемые в коррекционной работе: Реализация программы подразумевает групповую форму работы с помощью следующих методов: беседа, дискуссии, ролевые игры, рисуночная арт-терапия, релаксация.

Аналитический блок. Проводится повторная диагностика, чтобы было возможно увидеть динамику коррекционного процесса и определить, какие из коррекционных процессов были наиболее эффективны, в отношении каких параметров коррекция показала себя как менее эффективная, осуществляется анализ причин, в достаточном или недостаточном объеме была проведена коррекция. На основе всех предыдущих блоков составляются психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей.

Таким образом, нами использовался метод построения «Дерево целей». Дерево целей – это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная)

совокупность целей системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»). Была построена модель исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

### Выводы по первой главе

Мы изучили проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования можем отметить, что школьная тревожность является одной из типичных проблем педагога и школьного психолога. Это привлекает особое внимание, так как является наиболее очевидным признаком низкой школьной адаптации ребенка, что негативно сказывается на учебной, социальной, эмоционально-личностной и поведенческой сферах учащихся начальных классов.

Нами были рассмотрены особенности проявления школьной тревожности у учащихся начальных классов. На основе изучения психолого-педагогической литературы мы отмечаем, что период младшего школьного возраста, охватывающего примерно возраст от 6 до 10 лет, происходит значительное психофизиологическое развитие детей, что позволяет им успешно адаптироваться к систематическому обучению в школе. Возрастная специфика проявления тревожности в младшем школьном возрасте обусловлена особенностями психического развития детей 6-10 лет: несформированность защитных механизмов, конкретность мышления, эмоциональная восприимчивость, доминирование внешних мотивов.

Для более эффективной организации опытно-экспериментального исследования мы использовали метод построения «Дерево целей». Дерево целей – это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность целей

системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»). На основе «дерева целей» мы разработали модель исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

### **2.1 Этапы, методы и методики исследования**

Организация опытно-экспериментального исследования школьной тревожности учащихся начальных классов проходила в три этапа.

#### **1. Поисково-подготовительный.**

Обоснование актуальности проблемы исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, изучение теоретических основ исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, формулировка методологического аппарата научного исследования, рассмотрение особенностей проявления школьной тревожности учащихся начальных классов, теоретическое обоснование модели коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

2. Опытно-экспериментальный. Организация исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, подбор методик диагностики, определение выборки исследования и проведение констатирующего эксперимента с целью изучения уровня школьной тревожности учащихся начальных классов, обработка результатов констатирующего эксперимента, разработка и реализация программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов.

3. Контрольно-обобщающий. Анализ и обобщение результатов формирующего эксперимента и подтверждение их методами математической статистики. Оценка эффективности реализации

программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов. Подтверждение гипотезы. Разработка технологической карты внедрения результатов исследования в практику. Составление рекомендаций для педагогов и родителей по коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, формулирование выводов.

Методы и методики исследования.

1. Теоретические: анализ литературы, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий), тестирование.

3. Психодиагностические: по методикам: тест «Школьной тревожности» Б. Филлипса; «Шкала явной тревожности для детей СМАС» в адаптации А.М. Прихожан, «Шкала тревожности» Р Сирса).

4. Методы математической статистики: Т-критерий Вилкоксона.

В первый блок вошли методы, относящиеся к теоретической части исследования, в которых не применяется практических действий. Рассмотрим их.

Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий разложение изучаемого объекта на отдельные составляющие для более глубокого понимания его сути. В процессе освоения знаний или при практическом взаимодействии с материалом исследователь выделяет ключевые аспекты, структуры и элементы, что позволяет лучше разобраться в предмете и выявить основные закономерности, тенденции и подходы [67, с. 77].

Синтез – это научный метод, заключающийся в объединении частей, выделенных на этапе анализа, в единое целое. Данный подход позволяет интегрировать разрозненные элементы для создания целостного

представления о предмете исследования, выявления связей между его компонентами и получения новых знаний [58, с. 432].

Обобщение – это мыслительный процесс, который позволяет переходить от конкретных фактов и событий к их осмыслению в более общей форме (индуктивное обобщение) или от частного высказывания к более обобщённому выводу (логическое обобщение). Такие переходы опираются на определённые правила и закономерности. Обобщение тесно связано с другими когнитивными процессами, включая абстракцию, анализ, синтез и сравнение, а также с различными методами индуктивного мышления [45, с. 85].

Целеполагание – это начальный этап процесса управления, на котором формулируется главная цель и устанавливается система взаимосвязанных задач (дерево целей), отражающая миссию системы, стратегические ориентиры и характер решаемых задач [19, с. 43].

Метод моделирования – разработка моделей различных процессов, происходящих в психике человека, для проверки их целесообразности. Она в себя включает цель, характерные элементы и состоит из определенных структур. Определение достоверности модели осуществляется при помощи специальных мероприятий, проводимых заинтересованными исследователями. Данный метод исследования можно охарактеризовать, как разработка аналогий для сложных объектов либо явлений [20, с. 43].

Моделирование представляет собой процесс разработки и изучения моделей реальных объектов, явлений или процессов с целью их более глубокого понимания и прогнозирования интересующих исследователя событий.

При разработке модели необходимо учитывать очередность следующих этапов:

Этап 1: необходимо подробно ознакомиться с данными об исследуемом объекте или явлении, провести их анализ и выдвинуть гипотезу, которая будет основой модели.

Этап 2: разработать «Дерево целей» и спланировать этапы исследования, далее необходимо организовать само исследование в соответствии с его этапами, при необходимости вносятся коррективы, основанные на ходе исследования. Первичная гипотеза, взятая за основу модели, уточняется.

Этап 3: утверждение модели исследования, после предложения различных вариантов исследуемого объекта или явления на втором этапе. Разрабатывается окончательная модель исследуемого объекта или явления.

Данный метод широко применяется, в педагогике при решении различных задач дидактики. Так при помощи моделирования разрабатываются модели формирования познавательной активности, личностно-ориентированного подхода у обучающихся в условиях образовательного процесса.

Во втором и третьем блоках рассматриваются научные, практические методы исследования, которые демонстрируют выводы, сделанные на основе теоретических знаний и методов.

Эксперимент – это метод изучения явлений, основанный на активном вмешательстве, при котором создаются новые условия, соответствующие целям исследования, или изменяется ход процесса в заданном направлении для получения необходимых данных [14, с. 134].

Констатирующий эксперимент – это психологический метод, который определяет наличие определенного и обязательного явления или факта. Однако для достижения этой цели необходимо выполнить определенные требования. Поэтому эксперимент можно определить только в том случае, если перед исследователем стоит задача определения существующего состояния. Поэтому эксперимент может быть описан как

определение того, стоит ли перед исследователем задача определения существующего состояния и степени формирования определенного свойства или исследуемого фактора. Констатирующий эксперимент имеет следующую цель: измерить существующий уровень развития, а также получить исходный материал для организации дополнительных исследований, формирующих эксперимент [25, с. 105].

Формирующий эксперимент – это метод, при котором исследователь активно влияет на испытуемого с целью изучения изменений в его психике или поведении. Этот подход позволяет наблюдать и анализировать, какие трансформации происходят в психической сфере испытуемого в результате оказываемого воздействия [44, с. 107].

Тестирование – это метод психологической диагностики, который представляет собой метод психологической диагностики, который использует стандартизированные вопросы и задачи с определенной шкалой ценностей. Он используется для стандартизированного измерения индивидуальных различий [31, с. 96].

Математическая статистика – это раздел науки, который занимается разработкой и применением математических методов для обработки и анализа статистической информации с целью извлечения значимых научных или практических выводов. Важную роль в этой дисциплине играет теория вероятностей, которая помогает оценить точность и надежность статистических выводов, особенно в условиях ограниченного объема данных [59, с. 6].

В практической части исследования были подобраны методики, для выявления показателей школьной тревожности учащихся начальных классов.

Дадим характеристику каждой методике.

1. Тест «Школьной тревожности» Б. Филлипса (Приложение 1).

Цель: провести исследование уровня и характера школьной тревожности среди детей младшего и среднего школьного возраста. Респондентам предлагается ответить на утверждения, такие как: «Вам сложно успевать за всем классом?» или «Вы начинаете волноваться, когда учитель сообщает, что будет проверять ваши знания?», и так далее. Для каждого утверждения учащиеся должны указать его номер и ответить «+», если они согласны, или «-», если не согласны. Тест включает 58 вопросов, которые могут быть представлены школьникам как в устной, так и в письменной форме.

Оценка результатов. Подсчитывается общее количество несовпадений ответов. Если этот показатель превышает 50 % от общего числа вопросов, можно говорить о повышенном уровне тревожности у ребёнка. Если несовпадения составляют более 75 %, это может свидетельствовать о высоком уровне тревожности.

Актуальность применения данной методики обусловлена ее направленностью на комплексное изучение школьной тревожности у учащихся младшего школьного возраста.

Диагностические преимущества: возрастная адекватность: методика разработана специально для детей младшего и среднего школьного возраста (оптимально для 3-7 классов); многофакторность оценки: позволяет исследовать различные аспекты тревожности; объективность результатов: стандартизированная процедура обработки данных; практическая применимость: простота проведения и интерпретации.

Компоненты диагностики: методика позволяет оценить следующие параметры: социальный стресс; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; фрустрация потребности в достижении успеха; отношения с учителями; страх не соответствовать ожиданиям; физиологическая сопротивляемость стрессу.

Научное обоснование. Доказательная база методики подтверждается: статистической валидностью; внутренней надежностью шкал; дифференциальной валидностью; результатами стандартизации на репрезентативной выборке.

Практическая значимость. Возможности применения в коррекционной работе: выявление уровня общей тревожности; определение конкретных источников беспокойства; мониторинг эффективности коррекционной работы; разработка индивидуальных программ помощи.

Методические достоинства: простота использования; четкая инструкция и форма ответов; экономичность: оптимальное время проведения; наглядность результатов: количественная оценка тревожности; системность анализа: комплексный подход к изучению проблемы.

Ограничения методики: необходимость адаптации к возрастным особенностям младших школьников; объем опросника (58 вопросов) может быть обременительным для младших учеников; потребность в предварительной подготовке детей к процедуре тестирования.

Таким образом, тест школьной тревожности Б. Филлипса представляет собой эффективный инструмент для диагностики и последующего психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов, позволяющий получить целостное представление о характере и уровне тревожности, что является необходимым условием для разработки эффективной программы коррекции.

2. «Шкала явной тревожности для детей CMAS» в адаптации А.М. Прихожан (Приложение 1).

Цель: Изучение тревожности как относительно устойчивого образования. Методика предназначена для детей в возрасте от 7 до 12 лет. Состоит из 53 вопросов, где 42 основных и 11 контрольной L-шкалы. В

данной методике заменены варианты ответа: «да-нет» на «верно-неверно», это сделано для того, чтобы избежать затруднений в случае наличия отрицания в высказывании (например, ответ «нет» на высказывание «Ты никогда не хвастаешься» может у школьников означать как согласие с утверждением, так и несогласие с ним). Методика предъявляется ребенку на индивидуальном бланке. Проводиться может как индивидуально, так и в группах. Для детей 7-8 лет предпочтительнее индивидуальное проведение. При этом, если ребенок испытывает трудности в чтении, возможен устный способ предъявления – психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. Примерное время выполнения теста – 15-25 минут. Полученная сумма баллов представляет собой первичную оценку, затем она переводится в шкальную, на основании которой делается вывод об уровне тревожности испытуемого.

Методологическая ценность данной методики заключается в её направленности на выявление уровня тревожности как устойчивого личностного образования у детей младшего школьного возраста.

Диагностические преимущества: возрастная специфика: методика адаптирована для детей 8-12 лет, что полностью соответствует возрасту учащихся начальных классов; комплексный подход: позволяет оценить различные аспекты тревожности; стандартизованность: четкие критерии обработки и интерпретации данных.

Целевые характеристики методики: выявить уровень явной тревожности у младших школьников; определить интенсивность тревожных проявлений; оценить устойчивость тревожных состояний; выявить индивидуальные особенности проявления тревожности.

Теоретическая обоснованность, научная база методики опирается на: теорию тревожности как личностного образования; концепцию эмоционального развития детей; принципы психодиагностики в детской психологии.

Практическая значимость, возможности применения в коррекционной работе: ранняя диагностика тревожных состояний; мониторинг динамики тревожности; оценка эффективности коррекционных мероприятий; разработка индивидуальных программ поддержки.

Методические достоинства: простота применения: понятная инструкция и форма ответов; временная эффективность: оптимальное время проведения; объективность оценки: количественные показатели; системность анализа: комплексный подход к изучению проблемы.

Особенности интерпретации результатов, методика позволяет: определить общий уровень тревожности; выявить проблемные зоны в эмоциональном развитии; оценить степень выраженности отдельных проявлений тревожности; проследить динамику изменений в ходе коррекционной работы.

Ограничения методики, необходимо учитывать: потребность в создании доверительной атмосферы при проведении; важность учета возрастных особенностей восприятия; необходимость дополнительного наблюдения за поведением ребенка.

Таким образом, «Шкала явной тревожности для детей СМАС» в адаптации А.М. Прихожан представляет собой эффективный инструмент для диагностики и последующего психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов, позволяющий получить достоверную информацию об уровне и характере тревожности ребёнка, что является ключевым фактором для разработки результативной программы коррекции.

### 3. «Шкала тревожности» Р. Сирса (Приложение 1).

Методика разработана для оценки уровня тревожности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Оценка производится учителем или психологом, знакомым с особенностями поведения и

эмоциональным состоянием ребенка. Методика состоит из 14 утверждений.

Инструкция. Каждое утверждение необходимо оценить по следующей шкале: 0 – отсутствие признака; 1 – признак выражен слабо; 2 – признак выражен довольно явно; 3 – признак выражен ярко.

Практическая ценность данной методики заключается в её направленности на выявление поведенческих проявлений тревожности у детей младшего школьного возраста через наблюдение за их поведением в естественных условиях.

Диагностические преимущества: объективность оценки: методика основана на наблюдении за реальным поведением ребенка; простота применения: понятная система оценивания; наглядность результатов: чёткая количественная оценка; доступность: может использоваться как педагогами, так и психологами.

Особенности методики, система оценки включает: детальный анализ поведенческих проявлений; градацию выраженности признаков; комплексный подход к оценке тревожности; возможность отслеживания динамики.

Диагностические возможности, методика позволяет оценить: физиологические проявления тревожности; эмоциональные реакции ребенка; поведенческие особенности в стрессовых ситуациях; когнитивные проявления тревожности.

Практическая значимость, возможности применения в коррекционной работе: выявление конкретных проявлений тревожности; определение степени выраженности тревожных состояний; мониторинг эффективности коррекционных мероприятий; разработка индивидуальных стратегий помощи.

Методические достоинства: естественность условий: наблюдение в привычной среде; оперативность получения данных: быстрое

формирование заключения; надежность результатов: оценка проводится компетентными специалистами; системность анализа: охват различных аспектов проявления тревожности.

Компоненты оценки, методика охватывает следующие аспекты: поведенческая сфера (напряженность, скованность); эмоциональная сфера (плаксивость, обидчивость); физиологические реакции (покраснение, потливость); когнитивные процессы (трудности с сосредоточением).

Ограничения методики, необходимо учитывать: субъективность восприятия наблюдателя; необходимость длительной подготовки к наблюдению; важность создания естественных условий для ребенка; потребность в квалификации специалиста.

Таким образом, «Шкала тревожности» Р. Сирса представляет собой эффективный инструмент для диагностики и последующего психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов, позволяющий получить достоверную информацию о поведенческих проявлениях тревожности ребёнка в естественной среде. Это даёт возможность разработать целенаправленные стратегии коррекции и поддержки, учитывающие индивидуальные особенности каждого ученика.

Для проверки гипотезы исследования и сравнения результатов психодиагностики нами был применен метод математической статистики Т-критерий Вилкоксона. данный метод применяется для сравнения результатов на одной и той же группе выборки. С его помощью можно выявить наличие изменений в психологических особенностях, а также он дает возможность оценить их масштаб и значимость, способствуя определению, в какой степени одно изменение результатов является более значимым по сравнению с другим.

Таким образом, исследование школьной тревожности учащихся начальных классов реализовывалось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-

обобщающий. В работе представлены теоретические методы: анализ литературы, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование по методикам: тест «Школьной тревожности» Б. Филлипса; «Шкала явной тревожности для детей СМАС» (Дж. Тейлор, модификация А.М. Прихожан); «Шкала тревожности» Р. Сирса. Методы математической статистики: Т-критерий Вилкоксона. Представленные этапы, методы и методики полностью отвечают задачам, цели исследования.

## 2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Исследование проводилось в 2024 году на базе МАОУ «Лицей № 67 г. Челябинска» с учащимися 2 «Б» класса в количестве 26 человек. Из них 11 мальчиков и 15 девочек.

Охарактеризуем выборку исследования. В классе прослеживаются дружеские взаимоотношения, дети обычно готовы помочь друг другу и работать совместно как на уроках, так и вне их. В целом дисциплина соответствует школьным требованиям, но время от времени отдельные учащиеся нарушают порядок. Психологический климат в коллективе положительный, детям комфортно находиться в обществе друг друга, между ними есть эмоциональная поддержка. Классный руководитель активно поддерживает доброжелательную атмосферу: проводятся классные часы и родительские собрания, налажено взаимодействие с семьями. Большинство родителей участвует в организации и проведении школьных и внеклассных мероприятий, что способствует укреплению коллектива. Десять учеников посещают дополнительные кружки и секции; это влияет на их режим и формат занятости.

Учитель ежедневно наблюдает за поведением учеников и отмечает различия в активности: есть лидеры и активные участники, есть более тихие и замкнутые дети; по-разному проявляется готовность отвечать у

доски или включаться в коллективные задания. Так как классный руководитель ведет и уроки, и внеурочные занятия, его наблюдения охватывают как учебное, так и внеклассное поведение, что дает более полное представление о ребятах.

В классе наблюдается дифференцированная познавательная активность: часть детей проявляет высокий интерес к новым учебным материалам, быстро осваивает инструкции и активно участвует в обсуждениях; другая часть требует дополнительной мотивации и более длительного времени на усвоение. Внимание у большинства учащихся устойчиво в пределах заданного уроком времени, но у отдельных детей отмечаются прерывания концентрации при монотонной работе. Память и мышление развиты в общей мере соответствующе возрасту, однако рекомендуется систематическая работа над развитием произвольного внимания, логических операций и звукового анализа (фонетики) для повышения учебной успешности в языковом направлении.

В классе выделяются лидеры и активные участники, проявляющие инициативу в коллективных заданиях; также присутствует группа более замкнутых и пассивных детей, которые реже вступают в публичные ответы и инициативы. Межличностные отношения характеризуются дружелюбием и готовностью помогать друг другу, что снижает количество конфликтов. Педагог видит распределение ролей и может целенаправленно вовлекать менее активных учащихся через парную и малогрупповую работу.

Большинство учеников показывает стабильную учебную мотивацию, особенно при наличии поощрения и понятной структуры задания. Тем не менее мотивированность варьируется: часть детей ориентирована на внешнее одобрение (портфолио, похвала), часть – на внутренний интерес к предмету. Для повышения устойчивой мотивации полезно внедрять элементы самооценки и рефлексии, четко фиксировать прогресс каждого

ученика. Большинство родителей активно вовлечено в школьную жизнь: они участвуют в организации мероприятий и приходят на собрания. Такая позиция родителей создает дополнительную социальную опору для класса и способствует успешной реализации воспитательных задач. Рекомендуется продолжать практики регулярной обратной связи с семьями, информировать о достижениях детей и привлекать родителей к целенаправленным мероприятиям по развитию познавательных и коммуникативных навыков.

Рассмотрим результаты исследования школьной тревожности учащихся начальных классов с использованием методики Б.Н. Филлипса (Рисунок 3, ПРИЛОЖЕНИЕ 2, Таблица 2.1).



Рисунок 3 – Результаты исследования уровня школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Школьная тревожность» Б.Н. Филлипса

Анализ данных по шкале «Переживание социального стресса», представленных на рисунке 3, выявил, что у 30,8 % (8 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень был зафиксирован у 46,2 % (12 человек). Низкий уровень отмечен у 23 % (6 человек). Эта шкала отражает тревожность, связанную с межличностными отношениями в школьной среде – дружба, принятие в коллективе, коммуникация с другими учащимися. Почти треть младших школьников испытывает выраженное эмоциональное напряжение в социальной среде школы, что может указывать на неуверенность в себе, трудности в общении с одноклассниками, чувство одиночества и изоляции.

Показатели по шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха», определили, что у 34,6 % (9 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень был зафиксирован у 65,4 % (17 человек). Низкий уровень в группе испытуемых выявлен не был. Данная шкала характеризует тревожное ожидание неудачи, неуверенность в сведениях о своём успехе, учащиеся с высокими баллами по этой шкале зачастую ощущают, что их старания бесполезны или недооценены. Все ученики, в той или иной степени, испытывают внутреннее напряжение в стремлении соответствовать ожиданиям и получить признание. У 9 детей (34,6%) уровень тревожности по данному параметру находится в тревожно высоком диапазоне, что свидетельствует о завышенной чувствительности к неудачам.

Результаты исследования по шкале «Страх ситуации проверки знаний», выявили, что у 50 % (13 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень преобладает у 3,8 % (1 человек). Низкий уровень выявлен у 46,2 % (12 человек). Данная шкала отражает уровень тревожности, возникающий в ситуациях контроля знаний – опросов, тестов, диктантов. Показатель тревожности в ситуации проверки знаний высок у половины учащихся (13 человек). Дети с выраженным страхом

контроля зачастую демонстрируют снижение успеваемости даже при достаточном уровне знаний.

Показатели по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», выявили, что у 30,8 % (8 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень был зафиксирован у 69,2 % (18 человек). Низкий уровень выявлен не был. Шкала отражает стремление соответствовать требованиям и ожиданиям родителей, учителей и других значимых взрослых, а также страх перед разочарованием окружающих. Все дети испытывают в той или иной степени тревожность, связанную с ожиданиями взрослых. Причём у 8 учеников (30,8%) она достигает высокого уровня. Это может привести к развитию пассивности, зависимости от чужого мнения и эмоциональному выгоранию.

Результаты исследования по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», выявили, что у 23,1 % (6 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень преобладает у 73,1 % (19 человек). Низкий уровень выявлен у 3,8 % (1 человек). Показатель демонстрирует, насколько стрессовые ситуации (особенно учебные) сказываются на физическом состоянии ребенка: утомляемость, головные боли, нервозность, расстройства сна. У большинства детей (19 человек – 73,1 %) выражена умеренная физиологическая реакция на стресс. Высокий уровень у 6 детей требует внимания, возможно, следует вовлечь медицинских специалистов и снизить учебную нагрузку для таких учащихся.

Анализ данных по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», показал, что у 30,8 % (8 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень был выявлен у 69,2 % (18 человек). Низкий уровень в группе не выявлен. Шкала оценивает характер эмоционального восприятия педагогов, наличие страха, напряжённости или недоверия к ним. Ни один ребёнок не дал ответов, указывающих на низкий уровень

тревожности в отношениях с учителями. Практически все испытывают внутреннее беспокойство при взаимодействии с педагогом. Это может указывать на авторитарный стиль преподавания, дефицит эмоциональной поддержки.

Анализ результатов свидетельствует о высоком уровне школьной тревожности у значительного числа обучающихся. Эти данные указывают на необходимость комплексной коррекционной и профилактической работы со стороны школьного психолога, педагога и родителей, направленной на снижение тревожности, развитие уверенности, коммуникативных навыков и формирование благоприятного психологического климата в образовательной среде.

Проанализируем результаты, полученные с использованием методики «Шкала явной тревожности для детей СМАС» в адаптации А.М. Прихожан, представленные на рисунке 4 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2, Таблица 2.2).

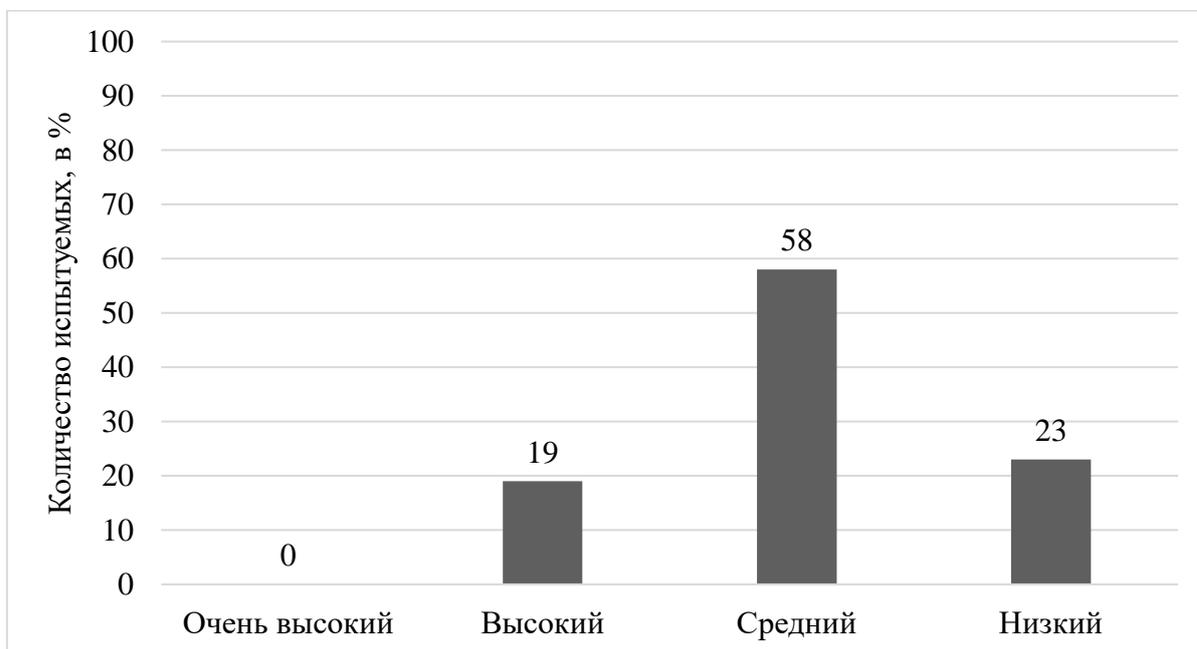


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» в адаптации А.М. Прихожан

Анализ рисунка 4 показывает, что в группе испытуемых не выявлены младшие школьники с очень высоким уровнем тревожности. У 19 % испытуемых (5 человек) наблюдается высокий уровень тревожности, это говорит о наличии у этих детей некоторых факторов стресса или переживаний. Средний уровень тревожности отмечен у 58% учащихся (15 человек), эти дети испытывают определенные трудности или напряжение, но без значительных отклонений. Низкий уровень тревожности выявлен у 23 % (6 человек), это может указывать на эмоциональную устойчивость этих детей, хотя и возможны индивидуальные особенности.

В целом, данные результаты показывают, что большинство детей испытывают средний уровень тревожности, с небольшим количеством участников, у которых уровень тревожности значительно выше или ниже.

Проанализируем результаты, полученные с использованием методики «Шкала тревожности» Р. Сирса, представленные на рисунке 5 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2, Таблица 2.3).

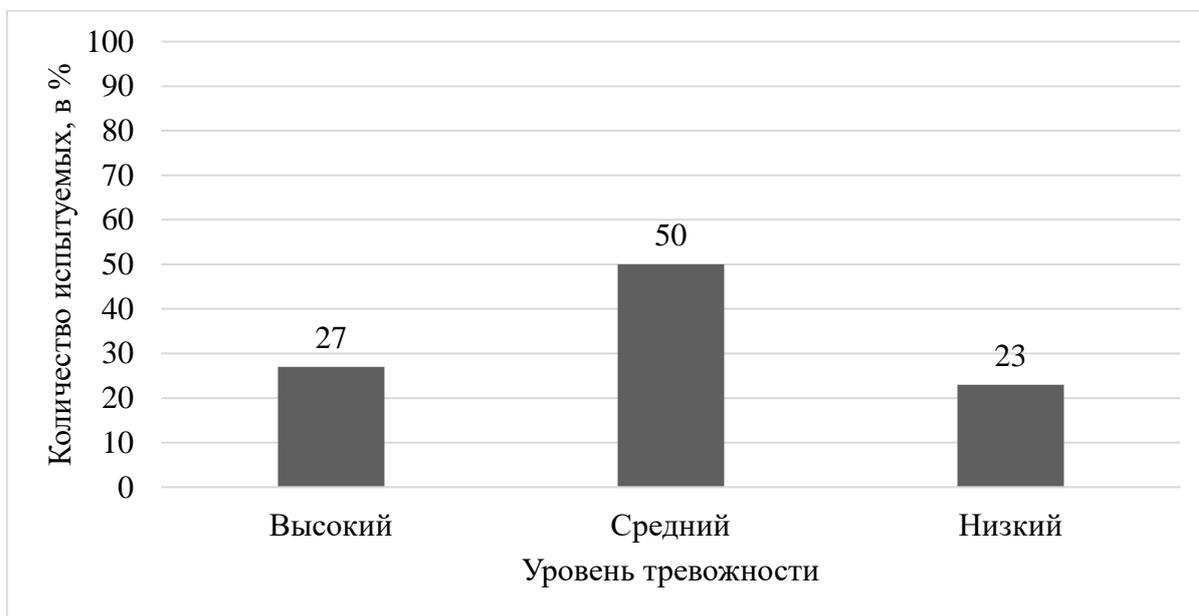


Рисунок 5 – Результаты исследования уровня тревожности учащихся начальных классов по методике «Шкала тревожности» Р. Сирса

Анализ данных, полученных по методике «Шкала тревожности» Р. Сирса, проводившейся с участием классного руководителя, показал, что высокий уровень тревожности характерен для 27 % (7 человек). Это

говорит о том, что у этих детей наблюдается отрицательный психологический настрой, который может затруднять их личностное и учебное развитие. Такие учащиеся чаще всего испытывают страх и беспокойство в ситуациях, требующих самовыражения, таких как выступления перед классом или участие в групповых проектах. Негативные эмоциональные переживания могут мешать раскрытию их потенциала, что в свою очередь может сказываться на их академических успехах и общей социальной адаптации. Дети с высоким уровнем тревожности часто имеют низкую самооценку, что дополнительно усложняет их взаимодействие с окружающими и может привести к изоляции от сверстников.

Средний уровень тревожности выявлен у 50 % (13 человек). Это указывает на то, что эти школьники, хотя и проявляют активность и общительность, иногда испытывают беспокойство, которое не всегда соответствует реальным обстоятельствам. Например, в ситуациях, которые могут быть расценены как неопасные или привычные, они могут все равно ощущать тревогу, что затрудняет их участие в образовательном процессе. Дети с средним уровнем тревожности могут испытывать колебания настроения, где в одних ситуациях они уверенно проявляют себя, а в других – становятся неуверенными и замкнутыми. Это может быть связано с их внутренними переживаниями и восприимчивостью к мнению окружающих, что требует дополнительного внимания со стороны педагогов и родителей.

Низкий уровень тревожности наблюдается у 23 % (6 человек). Эти дети отличаются высокой потребностью в общении и социальной активности. Они легко вступают в контакт с другими, успешно справляются с волнением в новых ситуациях и не испытывают значительного страха перед неизвестным. Такие учащиеся, как правило, открыты для новых впечатлений и готовы к экспериментам, что

способствует их эмоциональному и социальному развитию. Низкий уровень тревожности позволяет этим детям уверенно участвовать в школьной жизни, не опасаясь возможных неудач или критики, что позитивно сказывается на их самооценке и общем психологическом состоянии.

Таким образом, результаты, полученные с помощью различных методик (тест «Шкала явной тревожности для детей SMAS» в адаптации А.М. Прихожан, «Школьной тревожности» Б. Филлипса, «Шкала тревожности» Р. Сирса), указывают на необходимость разработки и реализации программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов. В классе большинство детей, более 50 %, характеризуются средним уровнем школьной тревожности, также присутствуют дети как с высоким, так и с низким уровнем тревожности. Участие всех учащихся в программе психолого-педагогической коррекции необходимо по следующим причинам. Во-первых, даже при среднем уровне тревожности дети могут испытывать трудности в адаптации к школьной среде, что отражается на их учебной деятельности и эмоциональном состоянии. Во-вторых, участие в программе способствует профилактике повышения тревожности, особенно в период возрастных и учебных нагрузок, характерных для начальной школы. Кроме того, детям с низким уровнем тревожности важно развивать эмоциональную чувствительность и навыки саморегуляции, чтобы поддерживать психологическое благополучие в дальнейшем. Общая работа с классом позволяет создать благоприятный эмоциональный климат, формирует навыки взаимопомощи и поддержки, что положительно сказывается на всех участниках учебного процесса.

Опираясь на полученные результаты, мы пришли к выводу, что все испытуемые составят выборку для реализации разработанной программы, поскольку она носит универсальный характер и направлена на работу с

учащимися с разным уровнем тревожности – высоким, средним и низким. Объединение всех учеников в единую группу позволит избежать стигматизации и чувства «отделенности» у детей с выраженными признаками тревожности. Это способствует развитию чувства принадлежности, доверия и эмоциональной поддержки. Программа включает в себя развитие способности к саморегуляции, повышение уверенности, формирование навыков конструктивного взаимодействия, тренировка внимания и снижения эмоционального напряжения перед учебными ситуациями.

Таким образом, комплексный подход, охватывающий всех учащихся, обеспечивает не только коррекцию уже проявившихся трудностей, но и профилактику их развития, что особенно важно в условиях начальной школы, когда закладываются основы учебной мотивации, самооценки и психоэмоционального благополучия ребенка.

#### Выводы по второй главе

В данной главе были обозначены ключевые этапы исследования: подготовительно-поисковый, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. Констатирующий эксперимент был проведен с целью определения уровня школьной тревожности учащихся начальных классов.

В исследовании был использован комплекс методов и методик: теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, целеполагание, моделирование; эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование: тест «Шкала явной тревожности для детей CMAS» в адаптации А.М. Прихожан, «Школьной тревожности» Б. Филлипса, «Шкала тревожности» Р. Сирса.

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы. По методике тест «Школьной тревожности» Б. Филлипса у 23 % детей (6

человек) наблюдается высокий уровень школьной тревожности, средний уровень тревожности был выявлен у 54 % детей (14 человек), низкий уровень тревожности отмечен у 23 % детей (6 человек).

По методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» (Дж. Тейлор, модификация А.М. Прихожан) в группе испытуемых не выявлены младшие школьники с очень высоким уровнем тревожности. У 19 % испытуемых (5 человек) наблюдается высокий уровень тревожности. Несколько повышенный уровень тревожности отмечен у 27 % учащихся (7 человек). Нормальным уровнем тревожности характеризуются 39 % (10 человек). Низкий уровень тревожности выявлен у 15 % (4 человека).

Результаты, полученные с помощью этих методик, свидетельствуют о наличии учащихся с высоким уровнем школьной тревожности в данном коллективе. Это подчеркивает необходимость реализации программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов. Участие всех детей в программе необходимо для снижения риска роста тревожности у учащихся со средним уровнем, поддержки детей с высоким и профилактики у тех, у кого уровень школьной тревожности низкий. Совместная работа улучшит психологический климат в классе и будет способствовать снижению уровня тревожности у учащихся.

### **ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

#### **3.1 Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов**

Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость проведения психолого-педагогической коррекции, направленной на снижение уровня школьной тревожности у учащихся начальных классов.

Нами была разработана программа, ориентированная на формирование у детей устойчивых и позитивных способов взаимодействия, улучшение отношений со сверстниками, а также развитие навыков общения. Наша программа разработана на базе исследований А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой.

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности учащихся начальных классов.

Для достижения поставленной цели предусматривается решение следующих задач:

1. Развивать уверенность в себе, повысить самооценку и мотивацию к учебно-познавательной деятельности.
2. Создать условия для формирования навыков конструктивного взаимодействия, взаимопомощи и позитивных взаимоотношений со сверстниками и учителями.
3. Способствовать позитивному восприятию учебно-познавательной деятельности.

Методы:

1. Беседа – используется для получения начальной информации и установления контакта с детьми через устное общение.

2. Дискуссии – позволяет участникам выражать мнение по теме занятия, формируя навыки взаимодействия и самовыражения.

3. Ролевые игры – имитация жизненных ситуаций с целью отработки поведения в условиях, вызывающих тревожность.

4. Рисуночные и арт-терапевтические практики – включают творческую деятельность, элементы психогимнастики и упражнения на расслабление.

5. Релаксация – система упражнений, направленных на снятие мышечного и эмоционального напряжения. В процессе занятий используются простые техники дыхания, визуализации и прогрессивного расслабления, которые помогают детям восстанавливать внутреннее равновесие, снижать тревожность и улучшать общее самочувствие.

Режим занятий: Данная программа состоит из 10 занятий и рассчитана на срок 5 недель. Их продолжительность не должна превышать одного школьного урока. Занятия проводятся два раза в неделю.

Форма организации занятий: занятия проходят в формате социально-психологического тренинга в привычной для детей обстановке – классном помещении, позволяющем свободно двигаться и чувствовать себя комфортно. В ходе работы создаются условия, при которых каждый ученик может выражать свои мысли и эмоции без страха быть осужденным или ошибиться. Основу деятельности составляют коррекционно-развивающие встречи, включающие разнообразные игровые элементы и практические упражнения.

Принципы программы:

1. Принцип природосообразности: учет возрастных особенностей детей, опора на зоны ближайшего развития.

2. Принцип гуманизации: создание атмосферы безусловного принятия, уважительное отношение к личности ребенка.

3. Принцип систематичности: регулярность проведения коррекционных мероприятий, последовательность в реализации программы, непрерывность коррекционного процесса.

Планируемые результаты:

1. Развитие уверенности и адекватной самооценки.

2. Сформированность позитивного восприятия учебно-познавательной деятельности.

3. Сформированность навыков конструктивного взаимодействия и взаимопомощи со сверстниками и учителями.

Представим краткое содержание занятий реализуемой программы. Полное содержание всех занятий представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 3.

Структура занятия:

1. Приветствие – способствует установлению доброжелательной атмосферы и положительного эмоционального фона, необходимого для продуктивной работы с учащимися.

2. Разминка – включает активные и игровые упражнения, помогающие детям переключиться с повседневной деятельности на работу в рамках занятия и повысить уровень вовлечённости.

3. Основной блок – представляет собой выполнение заданий, направленных на достижение конкретных целей занятия, с использованием психотехник, тренинговых игр и упражнений.

4. Обсуждение и рефлексия – проводится анализ проделанной работы, школьники делятся своими впечатлениями, размышляют о достигнутых результатах и собственных чувствах.

5. Завершение занятия – включает прощание и закрепление позитивного опыта расставания, что важно для формирования чувства завершённости и эмоционального комфорта.

Этап 1 – Вводно-ориентировочный (2 занятия).

Занятие 1.

Цель: обеспечить эмоциональную безопасность и поддерживающий климат в группе для снижения тревожности и формирования позитивного отношения к совместной деятельности.

Упражнение 1. «Давайте познакомимся» (10 минут).

Цель: создание доверительной атмосферы и настрой участников на совместную работу.

Упражнение 2. «Наши правила» (5 минут).

Цель: совместная формулировка участниками норм взаимодействия.

Упражнение 3. Подвижная игра «Обмен местами» (5 минут).

Цель: активизация внимания, создание позитивного эмоционального фона.

Упражнение 4. «Рисунок по кругу» (15 минут).

Цель: развивать чувство сплоченности и поддержки в группе как фактор снижения тревожности.

Упражнение 5. «Дерево эмоций» (5 минут).

Цель: рефлексия прожитого опыта, закрепление положительных ощущений от занятия.

Занятие 2.

Цель: укрепление позитивного взаимодействия в группе как условия снижения школьной тревожности.

Упражнение 1. «Как я себя чувствую?» (5 минут)

Цель: создание эмоционально комфортного начала занятия через настрой на совместную деятельность.

Упражнение 2. Групповая игра «Печатная машинка» (15 минут).

Цель: развитие навыков согласованного взаимодействия и умения договариваться в условиях совместной деятельности.

Упражнение 3. «Придумай рассказ» (15 минут).

Цель: формирование у учащихся навыков активного слушания и уважительного отношения к мнению других.

Упражнение 4. «Слова благодарности» (5 минут).

Цель: развитие способности осмыслять собственный эмоциональный опыт и позитивно выражать признательность.

Занятие 3.

Цель: снижение внутреннего эмоционального напряжения у учащихся и формирование базовых навыков самопонимания.

Упражнение 1. «Приветствие по-особенному» (5 минут).

Цель: создание позитивного эмоционального фона и настроения на продуктивное групповое взаимодействие.

Упражнение 2. «Кто я?» (25 минут).

Цель: формирование начального уровня самопонимания посредством рефлексии собственного поведения и эмоциональных реакций в различных ситуациях.

Упражнение 3. «Пластический танец» (5 минут).

Цель: снижение телесного и эмоционального напряжения у учащихся через упражнения на расслабление и раскрепощение.

Упражнение 4. «Что я вынес с занятия» (5 минут).

Цель: эмоциональное завершение занятия с элементами рефлексии и осмысления полученного опыта.

Занятие 4.

Цель: развитие наблюдательности, умения понимать поведение и эмоциональное состояние других.

Упражнение 1. «Добрые слова» (5 минут).

Цель: обеспечение доброжелательной атмосферы и эмоционального комфорта.

Упражнение 2. Игровое задание «Контрольный пункт» (20 минут).

Цель: формирование у детей способности распознавать и понимать невербальные проявления.

Упражнение 3. «Словесные образы» (10 минут).

Цель: развитие умения выражать свое мнение.

Упражнение 4. «Как я себя чувствую сейчас» (5 минут).

Цель: рефлексия и подведение итогов встречи.

Занятие 5.

Цель: формирование понимания значимости других людей и развитие способности выразить личные чувства.

Упражнение 1. «Теплое приветствие» (5 минут).

Цель: обеспечение эмоционально комфортного начала занятия и мягкое включение детей в групповую деятельность.

Упражнение 2. «Те, кто важны» (15 минут).

Цель: развитие у детей навыка осмысления значимых для них отношений.

Упражнение 3. «Вагончики» (5 минут).

Цель: формирование у детей чувства принадлежности к группе и укрепление межличностного взаимодействия и координации.

Упражнение 4. «Чувства животных» (15 минут).

Цель: развитие умения распознавать и вербализовать собственные эмоциональные состояния.

Упражнение 5. «Теплые слова» (5 минут).

Цель: завершение занятия с элементами эмоциональной рефлексии и взаимной поддержки.

Занятие 6.

Цель: укрепление коммуникативных умений и развитие осознания собственных индивидуальных качеств и эмоциональных состояний.

Упражнение 1. «Кто я сегодня» (5 минут).

Цель: создание положительного эмоционального фона.

Упражнение 2. «Разговор без глаз» (10 минут).

Цель: формирование уверенности в процессе общения.

Упражнение 3. «Собери монстра» (20 минут).

Цель: развитие навыков командного взаимодействия и принятия индивидуальных различий.

Упражнение 4. «Я сегодня понял...» (5 минут).

Цель: рефлексия.

Занятие 7.

Цель: формирование у детей позитивных моделей общения и взаимопомощи.

Упражнение 1. «Мои возможности» (5 минут).

Цель: создание благоприятного эмоционального фона.

Упражнение 2. Игра «Почему мы друг друга ценим» (15 минут).

Цель: формирование положительного отношения к другим.

Упражнение 3. Игра «Проводник и слепой» (15 минут).

Цель: укрепление доверия в группе.

Упражнение 4. «Выражаем благодарность» (5 минут).

Цель: закрепление положительных эмоций и рефлексия.

Занятие 8.

Цель: осознание ценности окружающих.

Упражнение 1. «Что я ценю в себе» (5 минут).

Цель: создание позитивного настроения.

Упражнение 2. «Мы все разные, и это здорово» (10 минут).

Цель: понимание индивидуальных различий между людьми.

Упражнение 3. «Отражение» (10 минут).

Цель: развитие навыков сотрудничества и эмоционального контроля.

Упражнение 4. «Портрет на солнечных лучах» (10 минут).

Цель: развитие понимания себя и своих уникальных качеств.

Упражнение 5. «Подводим итоги» (5 минут).

Цель: рефлексия по итогам занятия, осмысление полученного опыта.

Этап 3 – Закрепление результатов (2 занятия).

Занятие 9.

Цель: повышение осознанности в межличностных отношениях.

Упражнение 1. «Доброжелательное приветствие» (5 минут).

Цель: создание дружелюбной атмосферы.

Упражнение 2. «Чаша добрых слов» (5 минут).

Цель: укрепление позитивного настроения у участников.

Упражнение 3. «Закончите мысль» (10 минут).

Цель: развитие навыков самопознания и осмысления своих чувств и мыслей.

Упражнение 4. «Выражаем благодарность без слов» (15 минут).

Цель: развитие у детей навыков невербального общения и умения выражать эмоции через мимику, жесты и движения.

Упражнение 5. «Что нового для меня сегодня?» (5 минут).

Цель: рефлексия, подведение итогов и осознание достигнутого опыта.

Занятие 10.

Цель: формирование у детей осознания собственных мотивов взаимодействия с другими.

Упражнение 1. «Свободное приветствие» (5 минут).

Цель: настроить участников на продуктивное и открытое взаимодействие.

Упражнение 2. «Совместное творчество» (15 минут).

Цель: развитие способности к взаимопониманию и совместной работе.

Упражнение 3. Игра «Путаница» (5 минут).

Цель: снижение мышечного и эмоционального напряжения, развитие телесной раскованности и доверия в группе.

Упражнение 4. «Подводим итоги: что изменилось?» (15 минут).

Цель: осознание положительных изменений в эмоциональном состоянии и поведении, формирование рефлексивных навыков.

Таким образом, была разработана и реализована программа по снижению уровня школьной тревожности учащихся начальных классов. Основное внимание уделялось созданию эмоционально безопасной среды, формированию у детей навыков саморегуляции, развитию самопонимания, уверенности в себе, а также позитивных форм взаимодействия с одноклассниками и взрослыми. Для достижения этих целей использовались разнообразные методы – беседа, дискуссии, ролевые игры, арт-терапевтические задания и релаксационные практики.

Результаты проведенной работы подтвердили, что реализация программы способствует заметному снижению тревожности у детей данного возраста, что указывает на ее практическую эффективность.

### 3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После реализации программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов нами была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Результаты исследования школьной тревожности полученные с использованием методики «Школьной тревожности» Б. Филлипса для изучения уровня тревожности учащихся начальных классов после реализации программы представлены в таблице 1 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4, Таблица 4.1).

Таблица 1 – Результаты исследования школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Школьной тревожности» Б. Филлипса (по шкале «Общая тревожность в школе») до и после реализации программы

Шкала	высокий		средний		низкий	
	до чел/%	после чел/%	до чел/%	после чел/%	до чел/%	после чел/%
Переживание социального стресса	8/30,8	1/3,8	12/46,2	12/46,2	6/23	13/50
Фрустрация потребности в достижении успеха	9/34,6	7/26,9	17/65,4	11/42,3	0/0	8/30,8
Страх самовыражения	17/65,4	8/30,8	2/7,7	16/61,5	7/26,9	2/7,7
Страх ситуации проверки знаний	13/50	6/23,1	1/3,8	15/57,7	12/46,2	5/19,2
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	8/30,8	7/26,9	18/69,2	13/50	0/0	6/23,1
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	6/23,1	3/11,5	19/73,1	21/80,8	1/3,8	2/7,7
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	8/30,8	4/15,4	18/69,2	12/46,2	0/0	10/38,4

Анализ результатов после реализации программы коррекции по шкале «Переживание социального стресса», представленных на рисунке 6, выявил, что испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности стало меньше, было 30,8 % (8 человек) после реализации программы стало 3,8 % (1 человек). Испытуемых со средним уровнем было 46,2 % (12 человек) и осталось столько же. Низкий уровень тревожности был отмечен до реализации программы у 23 % (6 человек), после реализации программы коррекции выявлен у 50 % (13 человек). В результате реализации программы, дети: овладели навыками спокойного и уверенного поведения в коллективе; улучшили взаимодействие со сверстниками; научились контролировать проявление эмоций в социальной среде; стали воспринимать себя как полноправных участников учебного процесса; повысили уровень социализации и адаптации к условиям школьной жизни.

По шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» мы получили следующие результаты: до реализации программы высокий уровень был выявлен у 34,6 % (9 человек), после 26,9 % (7 человек). Доля учащихся со средним уровнем снизилась с 65,4 % (17 человек) до 42,3% (11 человек). Появилось 30,8% (8 человек) с низким уровнем фрустрации, до программы таких детей не было. Таким образом, программа положительно повлияла на мотивационную сферу части детей. Они:

научились адекватно относиться к собственным неудачам; приобрели опыт позитивного реагирования на трудности; овладели навыками постановки достижимых целей; стали больше ориентироваться на успех, нежели бояться его отсутствия.

Анализ данных по шкале «Страх самовыражения», показал, что до реализации программы высокий уровень был выявлен у 65,4 % (17 человек), после реализации программы у 30,8 % (8 человек). Средний уровень был выявлен у 7,7 % (2 человека), после реализации программы у 61,5 % (16 человек). Низкий уровень был отмечен до реализации программы у 26,9 % (7 человек), после у 7,7 % (2 человека). Этот результат может быть связан с тем, что в ходе программы усилилась рефлексия у детей, они начали более четко осознавать свои эмоциональные переживания и страхи, ранее не выражавшиеся явно. Тем не менее, у части учащихся произошли сдвиги: появилось осознание важности выражения собственной индивидуальности; дети начали видеть необходимость преодоления застенчивости; возникла мотивация к преодолению барьеров самопрезентации. Рекомендуется в дальнейшем усилить компонент поддержки самоуважения и уверенности.

Результаты исследования по шкале «Страх ситуации проверки знаний», выявили, что до реализации программы высокий уровень наблюдался у 50 % (13 человек), после у 23,1 % (6 человек). Средний уровень преобладал у 3,8 % (1 человек), после реализации программы 57,7 % (15 человек). Низкий уровень был выявлен у 46,2 % (12 человек), после у 19,2 % (5 человек). Такая динамика может быть обусловлена тем, что в ходе программы внимание учащихся стало сосредоточено на значимости результатов обучения. Происходит осознание ответственности и принятие учебных требований, однако еще недостаточно сформированы механизмы совладания с тревожностью. Тем не менее, учащиеся: стали различать ситуации объективной проверки; начали принимать факт оценки без

критической зависимости от результата; осознали необходимость подготовки и внутренней дисциплины. На следующем этапе необходимо усиливать эмоциональную устойчивость детей в ситуациях контроля знаний, развивая уверенность и стрессоустойчивость.

Показатели по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», выявили, что до реализации программы высокий уровень был выявлен у 30,8 % (8 человек), после 26,9 % (7 человек). Средний уровень был зафиксирован у 69,2 % (18 человек), после реализации программы 50 % (13 человек). Низкий уровень до реализации программы выявлен не был, после 23,1 % (6 человек). Происходит постепенное осознание личных границ и принятие собственного несовершенства. Многие учащиеся: начали формировать внутреннюю опору на собственную мотивацию, а не только на внешние ожидания; стали понимать, что ошибки допустимы и не лишают их поддержки со стороны взрослых; развили способности к самоанализу и принятию обратной связи.

Результаты исследования по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», выявили, что до реализации программы высокий уровень преобладал у 23,1 % (6 человек), после 11,5 % (3 человека). Средний уровень преобладал у 73,1 % (19 человек), после реализации программы у 80, 8 % (21 человек). Низкий уровень был выявлен у 3,8 % (1 человек), после у 7,7 % (2 человека). Учащиеся начальных классов в процессе реализации программы: научились отслеживать свои телесные ощущения; усвоили начальные навыки релаксации (дыхательные упражнения, визуализация); получили опыт восстановления после тревожных эпизодов. Рекомендуется дополнительно включить в образовательную среду телесно-ориентированные практики, физкультминутки, а также обеспечить возможности для сенсорного и эмоционального отдыха.

Анализ данных по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», до реализации программы показал, что у 30,8 % (8 человек) наблюдался высокий уровень, после у 15,4 % (4 человека). Средний уровень был выявлен у 69,2 % (18 человек), после реализации программы у 46,2 % (12 человек). Низкий уровень в группе испытуемых до реализации программы не выявлен, после у 38,4 % (10 человек). Это свидетельствует о формирующемся доверии в педагогической ситуации, но также у части детей может происходить активизация ранее вытесненных переживаний. В рамках программы: учащиеся научились обращаться за помощью; установили более теплые и уважительные отношения с учителями; повысили уверенность в учебной деятельности; перестали воспринимать учителя как источник угрозы, а скорее – как партнера. В результате реализации программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности были достигнуты положительные изменения в следующих направлениях: снизился уровень социального напряжения и страха межличностного взаимодействия; улучшилась мотивация к достижению успеха; сформировались навыки адаптации к школьной среде и взаимодействия с педагогом. Наряду с этим сохраняются зоны риска, требующие дальнейшего психолого-педагогического сопровождения: страхи, связанные с самовыражением и ситуациями контроля знаний, соматическая чувствительность к стрессу. Следовательно, программу необходимо продолжать и дополнять компонентами развития уверенности, стрессоустойчивости и самопринятия у младших школьников.

Проанализируем результаты, полученные после реализации программы коррекции по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» (А.М. Прихожан), представленные на рисунке 6 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4, Таблица 4.2).

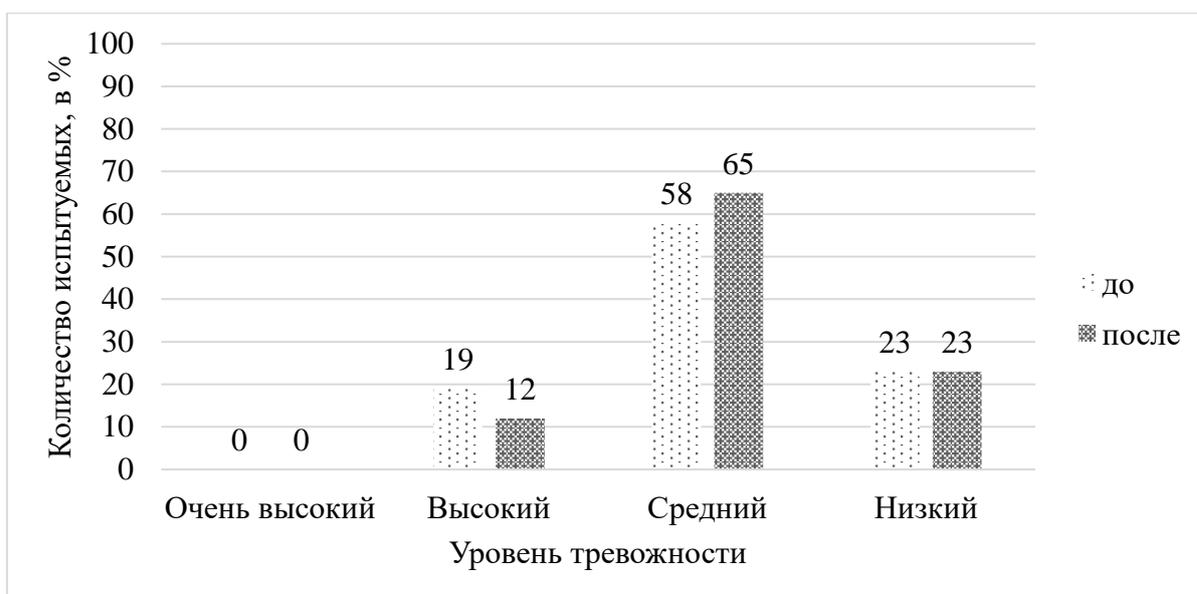


Рисунок 6 – Результаты исследования уровня школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан до и после реализации программы

Анализ рисунка 6 показывает, что в группе испытуемых по-прежнему не выявлены учащиеся начальных классов с очень высоким уровнем тревожности. Количество испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности снизилось с 19 % (5 человек) до 12 % (3 человека). Испытуемых со средним уровнем школьной тревожности стало больше, было 58% (15 человек) стало 65 % (17 человек). Испытуемых с низким уровнем школьной тревожности также осталось 23 % (6 человек).

Данные, представленные на рисунке 6, отражают положительную тенденцию в изменении уровня школьной тревожности среди учащихся. Отсутствие детей с очень высоким уровнем тревожности, как до, так и после реализации программы, указывает на благоприятную общую атмосферу в группе. Снижение количества учеников с высоким уровнем тревожности и одновременное увеличение числа детей со средним уровнем свидетельствует о том, что у большинства испытуемых произошло частичное ослабление тревожных проявлений.

Стабильное количество учащихся с низким уровнем тревожности также подтверждает, что у этой части группы сохранено эмоционально

стабильное состояние. Таким образом, можно сделать вывод, что реализация программы способствовала улучшению эмоционального самочувствия детей и нормализации их школьной адаптации.

Проанализируем результаты, полученные после реализации программы коррекции по методике «Шкала тревожности» Р. Сирса, представленные на рисунке 7 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4, Таблица 4.3).

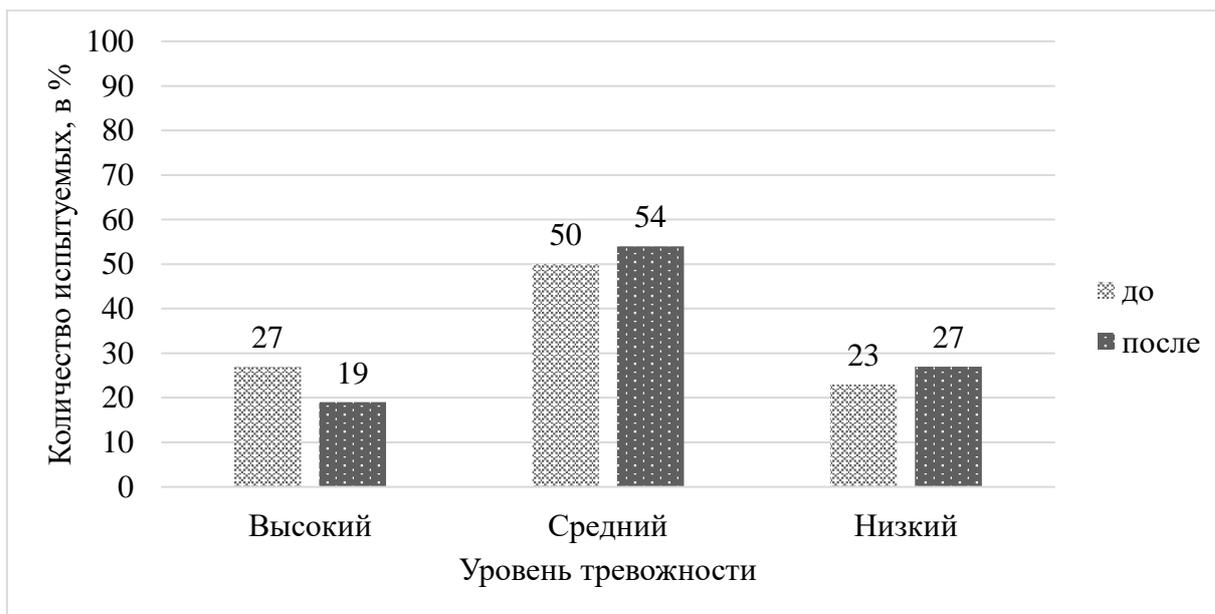


Рисунок 7 – Результаты исследования уровня тревожности учащихся начальных классов по методике «Шкала тревожности» Р. Сирса до и после реализации программы

Анализ данных, полученных после реализации программы коррекции школьной тревожности, показал, что количество испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности снизилось с 27 % (7 человек) до 19 % (5 человек).

Испытуемых со средним уровнем школьной тревожности стало больше, было 50 % (13 человек), после реализации программы коррекции школьной тревожности стало 54 % (14 человек).

Испытуемых с низким уровнем школьной тревожности также стало меньше, было 23 % (6 человек), стало 27 % (7 человек).

Анализ представленных данных позволяет сделать вывод о положительных изменениях в уровне школьной тревожности у учащихся

после проведения коррекционной программы. Снижение числа детей с высоким уровнем тревожности свидетельствует об эффективности применяемых методов, направленных на смягчение эмоционального напряжения.

Увеличение доли учащихся со средним уровнем тревожности может говорить о переходе части детей из категории с высокой тревожностью в более благоприятное эмоциональное состояние. Также положительным показателем является рост числа учеников с низким уровнем тревожности, что говорит о формировании у них устойчивых навыков саморегуляции и снижении внутреннего напряжения в школьной среде. В целом, эти изменения указывают на успешность программы и ее положительное влияние на эмоциональное состояние младших школьников.

На основе анализа полученных данных до и после реализации программы коррекции школьной тревожности можно сделать следующий вывод:

Программа, направленная на снижение уровня тревожности у учащихся начальных классов, показала положительную динамику. Во всех исследуемых показателях наблюдается уменьшение количества детей с высоким уровнем школьной тревожности и увеличение числа учащихся с низким уровнем тревожности. Также отмечается рост доли детей со средним уровнем, что свидетельствует о переходе части учащихся из группы риска в более стабильное эмоциональное состояние.

Учащиеся стали лучше осознавать свои эмоции, демонстрировать навыки саморегуляции и уверенности в себе, а также проявлять большую включенность в межличностное взаимодействие. Это говорит о том, что используемые методы и формы работы (игры, упражнения, арт-терапия, психогимнастика, релаксация и др.) были подобраны верно и соответствовали возрастным особенностям детей.

Таким образом, реализация программы оказала положительное влияние на психоэмоциональное состояние учащихся начальных классов.

Для оценки эффективности программы коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, был проведен расчет Т-критерия Вилкоксона для методики «Школьной тревожности» Б. Филлипс (по шкале «Общая тревожность в школе»).

Сформулированы 2 гипотезы.

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в направлении повышения у учащихся начальных классов уровня школьной тревожности превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения.

$H^1$ : Интенсивность сдвигов в направлении снижения у учащихся начальных классов уровня школьной тревожности превышает интенсивность сдвигов в направлении повышения. Результаты расчетов представлены на рисунке 8.

Выполним все расчеты по формуле (1).

$$\Sigma Rr \frac{(1+n)n}{2}, \quad (1)$$

где  $Rr$  – ранги нетипичных сдвигов,

$n$  – общее количество ранжируемых наблюдений.

Критические значения Т-критерия Вилкоксона для  $n = 26$ :

$$T_{кр} = \begin{cases} 84 & (\rho \leq 0,01) \\ 110 & (\rho \leq 0,05) \end{cases}$$

Строим ось значимости, которая отображена на рисунке 9.

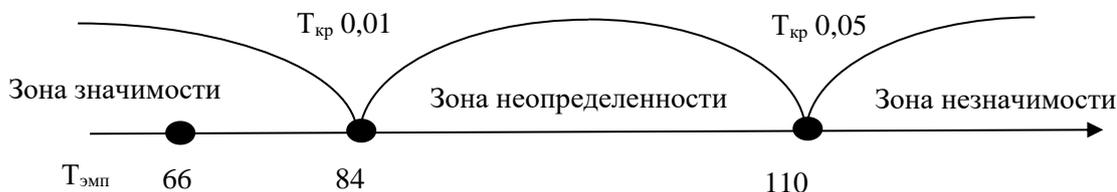


Рисунок 8 – Ось значимости для расчета Т-критерия Вилкоксона данных уровня школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Школьной тревожности» Б. Филлипс

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ( $T_{\text{эмп}} = 66$ ),  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01)$ , следовательно, можно сделать вывод, что значимые сдвиги в коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов до и после проведения программы присутствуют. Это означает, что изменения, которые произошли после реализации программы, являются статистически значимыми, т.е. принимается гипотеза  $H_1$ .

Для оценки эффективности психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов был выполнен расчет Т-критерия Вилкоксона по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан.

Сформулированы 2 гипотезы.

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в направлении повышения у учащихся начальных классов уровня школьной тревожности превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в направлении снижения у учащихся начальных классов уровня школьной тревожности превышает интенсивность сдвигов в направлении повышения.

Критические значения Т-критерия Вилкоксона для  $n = 26$ :

$$T_{\text{кр}} = \begin{cases} 84 & (\rho \leq 0,01) \\ 110 & (\rho \leq 0,05) \end{cases}$$

Строим ось значимости, которая отображена на рисунке 9.

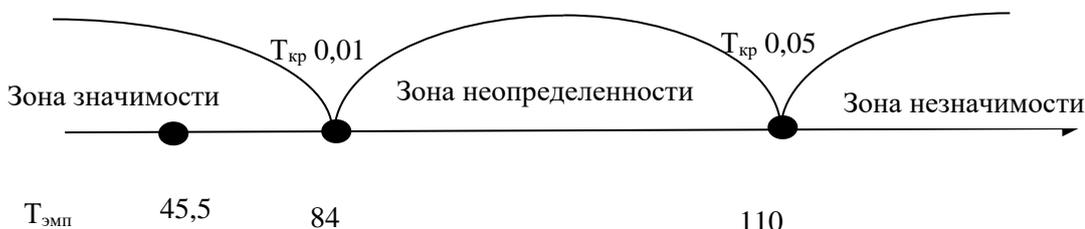


Рисунок 9 – Ось значимости для расчета Т-критерия Вилкоксона данных уровня школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ( $T_{эмп} = 45,5$ ), следовательно, можно сделать вывод, что значимые сдвиги в коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов до и после проведения программы присутствуют. Это означает, что изменения, которые произошли после реализации программы, являются статистически значимыми, т.е. принимается гипотеза  $H_1$ .

Для оценки эффективности психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов был выполнен расчет T-критерия Вилкоксона по методике «Шкала тревожности» Р. Сирса. Сформулированы 2 гипотезы:

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в направлении повышения у учащихся начальных классов уровня школьной тревожности превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в направлении снижения у учащихся начальных классов уровня школьной тревожности превышает интенсивность сдвигов в направлении повышения. Результаты расчетов представлены на рисунке 10.

$$T_{кр} = 84 (p \leq 0.01); T_{кр} = 110 (p \leq 0.05).$$

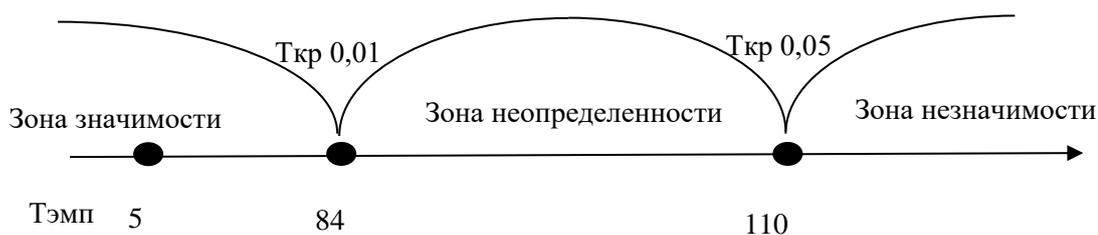


Рисунок 10 – Ось значимости для расчета T-критерия Вилкоксона данных уровня школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Шкала тревожности» Р. Сирса

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ( $T_{эмп} = 50$ ), следовательно, можно сделать вывод, что значимые сдвиги в коррекции школьной тревожности учащихся

начальных классов до и после проведения программы присутствуют. Это означает, что изменения, которые произошли после реализации программы, являются статистически значимыми, т.е. принимается гипотеза H1.

Гипотеза исследования о том, что психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности учащихся начальных классов будет эффективной, если разработать и реализовать программу коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, включающую ролевые игры, беседу, методы арт-терапии, подтверждена. Изменение уровня школьной тревожности статистически достоверно, достигает уровня статистической значимости.

Таким образом, после реализации психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов данные ученики были повторно протестированы.

На основе сравнения первичной и повторной диагностики было выявлено, что после реализации специально разработанной психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов, мы получили следующие результаты: укрепление уверенности в себе и повышение самооценки, обучение школьников способам саморегуляции и расслабления, а также формирование конструктивных стратегий поведения в тревожных ситуациях. Это означает, что разработанная программа показала себя эффективной и результативной.

Гипотеза исследования доказана, задачи решены.

### 3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

На основе анализа психолого-педагогической литературы [5; 24; 33; 38; 46; 48], а также результатов эмпирического исследования мы

составили технологическую карту внедрения результатов опытно-экспериментального исследования в практику.

Подробно технологическая карта представлена в ПРИЛОЖЕНИИ 5.

Охарактеризуем этапы внедрения технологической карты.

1. Целеполагание внедрения программы коррекции школьной тревожности.

На данном этапе формулируются цели и задачи программы, определяются направления и содержание коррекционной работы. Проводится анализ актуальности проблемы школьной тревожности среди младших школьников. Разрабатывается общий план внедрения, включая временные границы и ожидаемые результаты.

Цель этапа: определить стратегию и структуру реализации программы.

Ответственные: педагог-психолог, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Сроки: 1 неделя.

2. Формирование положительной установки на внедрение программы.

Этап направлен на создание мотивации у педагогов и родителей к участию в программе. Особое внимание уделяется формированию понимания важности коррекции школьной тревожности и необходимости поддержки ребенка.

Цель этапа: сформировать положительное отношение и готовность к реализации программы.

Основные формы работы: информационные встречи, презентации, индивидуальные беседы.

Ответственные: педагог-психолог, классные руководители.

Сроки: 1–2 недели.

3. Исследование предмета внедрения.

Происходит глубокое изучение феномена школьной тревожности, проводится диагностика уровня тревожности у учащихся. Анализируются полученные данные, выявляются группы риска. Также выбираются и адаптируются методики коррекции.

Цель этапа: получить представление о характере и степени выраженности тревожности у детей.

Методы: тестирование, наблюдение, анкетирование, изучение литературы.

Ответственные: педагог-психолог.

Сроки: 2 недели.

#### 4. Пилотажное освоение программы.

Проводится апробация элементов программы в малой выборке – с отдельными учащимися или классом. Формируется инициативная группа педагогов, проводится обсуждение первых результатов. На этом этапе возможно уточнение содержания программы на основе полученного опыта.

Цель этапа: опробовать методы коррекции в ограниченной группе и оценить их эффективность.

Ответственные: педагог-психолог, инициативная группа педагогов.

Сроки: 1 месяц.

#### 5. Фронтальное внедрение программы.

Программа реализуется в полном объеме со всеми учащимися начальных классов, определёнными для участия. Проводятся регулярные коррекционные занятия, осуществляется психолого-педагогическое сопровождение, ведется работа с родителями и учителями.

Цель этапа: внедрить программу во всех целевых классах.

Формы работы: групповые тренинги, игровые занятия, индивидуальные консультации.

Ответственные: педагог-психолог, классные руководители.

Сроки: 2 месяца.

#### 6. Совершенствование работы над программой.

Этап включает анализ промежуточных результатов, корректировку используемых методик, повышение компетентности педагогов. Проводится методическое сопровождение, создаются условия для устойчивой реализации программы в образовательной среде.

Цель этапа: повысить качество и эффективность работы по снижению тревожности.

Формы работы: методические семинары, супервизии, обмен опытом.

Ответственные: педагог-психолог, методист.

Сроки: 1 месяц.

#### 7. Распространение передового опыта.

Завершающий этап предполагает обобщение результатов работы, тиражирование успешных методик и распространение их в других классах и образовательных учреждениях. Проводятся выступления, мастер-классы, издаются методические материалы.

Цель этапа: передать успешные практики другим педагогам и учреждениям.

Ответственные: педагог-психолог, администрация школы.

Сроки: по мере готовности и накопления опыта.

Психолого-педагогические рекомендации по сопровождению младших школьников с повышенным уровнем тревожности:

1. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения учащихся.

1.1. Строить сопровождение как комплексную систему социально-психологических и педагогических условий, направленную на эффективное обучение и всестороннее развитие каждого ребенка.

1.2. Создавать благоприятную школьную среду, максимально способствующую личностному росту и успешной образовательной деятельности.

2. Диагностика и понимание тревожности как состояния.

2.1. Учитывать, что тревожность представляет собой эмоциональное состояние дискомфорта, связанное с предчувствием угрозы или опасности.

2.2. Опирается на концепцию А.В. Петровского: тревожность – это личностная склонность к переживанию тревожных состояний, проявляющаяся в виде низкого порога реагирования на стрессовые стимулы [Цит. по: 56, с. 96].

2.3. Принимать во внимание, что тревожность, может быть, переменного характера и поддается коррекции, особенно в младшем школьном возрасте.

3. Учет влияния тревожности на образовательный процесс.

3.1 Наблюдать и своевременно распознавать проявления тревожности, влияющие на успеваемость, общение со сверстниками и адаптацию к школьной среде.

3.2 Учитывать данные исследований (В.Р. Кисловская, А.М. Прихожан и др.) о высоком уровне распространённости тревожности среди младших школьников и ее влиянии на успешность учебной деятельности [Цит. по: 54, с. 48].

3.3. Организация системы психологического сопровождения.

3.4. Реализовать систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на поддержание психологического здоровья учащихся.

3.5. Концентрировать деятельность на создании условий, при которых каждый ребенок может развиваться с учетом личных особенностей, при этом снижая уровень эмоционального напряжения.

4. Создание благоприятной образовательной среды.

4.1. Задачей сопровождения является формирование комфортной среды, которая способствует раскрытию творческого, личностного и интеллектуального потенциала младших школьников [46, с. 58].

4.2. Разрабатывать программы, позволяющие учитывать влияние тревожности и эмоционального дискомфорта на формирование учебной мотивации и самооценки.

5. Проведение подготовительных занятий с дошкольниками.

5.1. Организовывать подготовительную работу еще до начала школьного обучения – в виде игровых занятий, направленных на формирование коллектива, развитие доверительных отношений и социализации детей.

5.2. Использовать игровые формы работы как эффективный способ адаптации в школьной среде и профилактики тревожности [40, с. 272].

6. Индивидуальный подход к тревожным детям.

6.1. Формировать доверительные отношения между учащимися и педагогами, особенно в работе с детьми, склонными к тревожности.

6.2. Обеспечивать мягкий и поддерживающий стиль общения со стороны учителей, избегая авторитарности и излишней требовательности.

6.3. Помнить, что у тревожных детей особенно важна эмоциональная поддержка, уверенность в понимании со стороны взрослого [38, с. 42].

7. Коррекция стиля педагогического взаимодействия.

7.1. Избегать авторитарного поведения учителя, особенно с тревожными детьми – оно может усилить эмоциональные переживания и привести к затруднению в обучении.

7.2. Учитывать, что чрезмерные требования родителей и учителей, не соответствующие возрастным особенностям ребенка, приводят к внутреннему противоречию и появлению устойчивого тревожного фона.

8. Индивидуализация образовательного процесса [35, с. 111].

8.1. Строить обучение с учетом возрастных, интеллектуальных и эмоциональных особенностей младших школьников.

8.2. Подбирать методы и формы работы, позволяющие ребёнку выполнять задания в комфортном для него темпе, с возможностью постепенного преодоления тревожности.

8.3. Признание естественности тревоги в обучении и её функциональной роли

8.4. Учитывать, что обучение связано с преодолением неопределенности: процесс познания сопровождается естественным уровнем тревоги, особенно в начале освоения новой информации.

8.5. Не устранять тревожность полностью, а учить ребенка справляться с ней, используя эффективные способы совладающего поведения [12, с. 56].

9. Учет факторов, способствующих развитию школьной тревожности.

9.1. Анализировать влияние следующих факторов на рост тревожности [10, с. 406]:

- учебные перегрузки и завышенные учебные стандарты;
- несоответствие учебных требований реальным возможностям ребёнка;
- конфликты между педагогами и учениками;
- неприятие в детском коллективе;
- смена коллектива, условий или педагогов;
- чрезмерное давление со стороны родителей.

7. Реализация коррекционной работы с тревожными учениками.

10.1. Проводить как индивидуальные, так и групповые занятия, направленные на [41, с. 111]:

- развитие навыков саморегуляции;
- повышение самооценки и уверенности в себе;

- формирование эффективных способов преодоления фрустрации;

- снижение уровня эмоционального напряжения.

10.2. В основе коррекционной работы учитывать причины формирования тревожности, выявленные в диагностике, и выбирать соответствующую форму воздействия.

11. Повышение компетенции педагогов и родителей.

11.1. Проводить просветительскую работу с учителями и родителями по вопросам [47, с. 29]:

- последствий высокой тревожности у младших школьников;

- значимости эмоциональной поддержки и принятия;

- разработке корректных моделей поведения, способствующих снижению тревожности.

12. Повышение эффективности сотрудничества педагога и психолога.

12.1. Обеспечивать взаимодействие педагогов, психологов и родителей в решении задач индивидуальной поддержки тревожных детей.

12.2. Совместно формулировать цели сопровождения, подбирать методы диагностики и коррекции, а также отслеживать динамику состояния ребенка. Современные условия обучения требуют от участников образовательного процесса повышенного внимания к эмоциональному состоянию младших школьников. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение позволяет выявлять и своевременно корректировать проявления тревожности, способствовать успешной адаптации к школьной среде и повысить эффективность обучения. Особое значение имеет индивидуальный подход, тёплая эмоциональная атмосфера, согласованность действий всех участников образовательного процесса и регулярная психологическая поддержка ребенка [47, с. 83].

Технологическая карта внедрения результатов опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции школьной тревожности представляет собой поэтапную, логически выстроенную систему действий, направленных на внедрение и устойчивую реализацию психолого-педагогической практики в образовательной среде. Анализ этапов карты показывает, что внедрение осуществляется с учетом как организационно-методических, так и психологических аспектов, что обеспечивает комплексный подход к проблеме школьной тревожности младших школьников.

Каждый этап технологической карты обладает четко сформулированной целью, определенным набором участников и методов, а также временными рамками, что способствует высокой степени управляемости и эффективности процесса. Последовательное прохождение этапов – от целеполагания до распространения передового опыта – позволяет не только внедрить программу в практику, но и обеспечить ее адаптацию к конкретным условиям образовательного учреждения, а также создать условия для ее долговременного функционирования.

Особое значение уделено созданию мотивационной базы у всех участников (педагогов, родителей, администрации), диагностике уровня школьной тревожности, пилотной апробации методов, а также многоуровневой коррекционно-развивающей работе с детьми. Технологическая карта также предусматривает механизмы методической поддержки педагогов и системной оценки результатов, что формирует устойчивую основу для дальнейших инноваций и расширения успешных практик на другие образовательные учреждения.

Таким образом, предложенная технологическая карта демонстрирует высокую степень научной обоснованности, последовательность внедрения и адаптивность, позволяя эффективно реализовать программу коррекции

школьной тревожности и способствовать повышению психологического благополучия учащихся младшего школьного возраста.

### Выводы по третьей главе

В результате разработки и реализации психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности у учащихся начальных классов была подтверждена ее практическая эффективность. Основное внимание в программе было сосредоточено на укреплении уверенности в себе, повышении самооценки, обучении саморегуляции и формировании конструктивных стратегий поведения в тревожных ситуациях. Применение комплекса методов (беседы, ролевые игры, арт-терапия, релаксационные практики) способствовало снижению уровня тревожности, что подтверждается результатами методики «Школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, «Шкала явной тревожности для детей СМАС» в адаптации А.М. Прихожан, «Шкала тревожности» Р. Сирса.

Результаты исследования школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Школьной тревожности» Б. Филлипса (по шкале «Общая тревожность в школе») до и после реализации программы выявили, что испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности стало меньше, было 23 % (6 человек) после реализации программы стало 15 % (4 человека). Испытуемых со средним уровнем школьной тревожности было 54 % (14 человек) стало 48 % (12 человек). Низкий уровень тревожности был отмечен до реализации программы у 23 % (6 человек), после реализации программы коррекции выявлен у 38 % (10 человек).

По методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан после реализации программы показывает, что в группе испытуемых по-прежнему не выявлены учащиеся начальных классов с очень высоким уровнем тревожности. Количество испытуемых с высоким

уровнем школьной тревожности снизилось с 19 % (5 человек) до 12 % (3 человека). Испытуемых со средним уровнем школьной тревожности стало больше, было 58% (15 человек) стало 65 % (17 человек). Испытуемых с низким уровнем школьной тревожности также осталось 23 % (6 человек).

По методике «Шкала тревожности» Р. Сирса анализ данных, полученных после реализации программы коррекции школьной тревожности, показал, что количество испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности снизилось с 27 % (7 человек) до 19 % (5 человек). Испытуемых со средним уровнем школьной тревожности стало больше, было 50 % (13 человек), после реализации программы коррекции школьной тревожности стало 54 % (14 человек). Испытуемых с низким уровнем школьной тревожности также стало меньше, было 23 % (6 человек), стало 27 % (7 человек).

Полученные данные показали снижение доли учащихся с высоким уровнем тревожности и рост количества детей с низким уровнем тревожности. Расчет Т-критерия Вилкоксона подтвердил статистическую значимость изменений.

Гипотеза исследования была доказана, поставленные задачи успешно решены. Установлено, что тревожность младших школьников связана с неудовлетворённостью ключевых возрастных потребностей и требует целенаправленного психолого-педагогического вмешательства.

Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов показала высокую результативность в снижении уровня тревожности учащихся, повышении адаптационных способностей, формировании устойчивого положительного эмоционального фона.

Опираясь на полученные результаты опытно-экспериментального исследования нами, была разработана технологическая карта внедрения результатов исследования в практику, состоящая из семи этапов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тревожность может восприниматься как временное и ситуативное состояние, а также как характеристика личности, принимающая во внимание переходные моменты и частоту их проявления. А.М. Прихожан определяет тревожность как «определённое эмоциональное состояние, сопровождающееся чувством дискомфорта и предчувствием неминуемой опасности».

Школьная тревожность представляет собой эмоциональный дискомфорт, возникающий из-за ожиданий неблагополучия и предчувствий потенциальной опасности в учебной среде. По мнению психологов и педагогов, уровень тревожности у младших школьников во многом определяется тревожностью взрослых, которые их окружают, что свидетельствует о её передаче ребенку. В семьях с доброжелательными отношениями между родителями и детьми наблюдается меньшая тревожность у детей, по сравнению с семьями, где часто возникают конфликты.

Поведение учителя и организационные аспекты обучения могут существенно усугублять проявления школьной тревожности учащихся начальной школы, что порой приводит к нежеланию посещать школу. При этом среди таких детей можно встретить как успевающих, так и отстающих в учебе. Непоследовательность в действиях учителя может усиливать беспокойство ребенка, так как это создает неопределенность и затрудняет прогнозирование его собственных реакций.

В младшем школьном возрасте тревожность еще не закреплена как устойчивое свойство личности, и при раннем обнаружении и проведении психолого-педагогической коррекции есть возможность существенно снизить ее уровень.

Исследование проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий этап.

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления уровня школьной тревожности младших школьников.

В качестве базы исследования было выбрано Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей № 67 г. Челябинска».

Группа участников – 2 «Б» класс, состоящий из 26 обучающихся, из них 11 мальчиков и 15 девочек, средний возраст 7 лет.

Для достижения поставленных целей в исследовании были применены следующие методы:

Теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование.

Эмпирические методы: осуществление констатирующего эксперимента и обработка полученных данных. В ходе психодиагностики были использованы три методики: «Школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, «Шкала явной тревожности для детей СМАС» в адаптации А.М. Прихожан, «Шкала тревожности» Р. Сирса.

Результаты констатирующего эксперимента показали следующее: по методике тест школьной тревожности Б. Филлипса по шкале «Переживание социального стресса», выявил, что у 30,8 % (8 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень был зафиксирован у 46,2 % (12 человек). Низкий уровень отмечен у 23 % (6 человек). Показатели по шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха», определили, что у 34,6 % (9 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень был зафиксирован у 65,4 % (17 человек). Низкий уровень в группе испытуемых выявлен не был. Результаты исследования по шкале «Страх ситуации проверки знаний», выявили, что у 50 % (13 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень преобладает у 3,8 % (1 человек). Низкий уровень выявлен у 46,2 % (12 человек). Показатели по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», выявили, что

у 30,8 % (8 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень был зафиксирован у 69,2 % (18 человек). Низкий уровень выявлен не был. Результаты исследования по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», выявили, что у 23,1 % (6 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень преобладает у 73,1 % (19 человек). Низкий уровень выявлен у 3,8 % (1 человек). Анализ данных по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», показал, что у 30,8 % (8 человек) наблюдается высокий уровень. Средний уровень был выявлен у 69,2 % (18 человек). Низкий уровень в группе не выявлен.

По методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан не выявлен очень высокий уровень. У 19 % испытуемых (5 человек) высокий уровень тревожности. Несколько повышенный уровень тревожности отмечен у 27 % учащихся (7 человек). Нормальным уровнем тревожности характеризуются 39 % (10 человек). Низкий уровень тревожности выявлен у 15 % (4 человека).

По методике «Шкала тревожности» Р. Сирса высокий уровень тревожности у 27 % (7 человек), средний уровень тревожности у 50 % (13 человек), низкий уровень тревожности у 23 % (6 человек).

В результате разработки и реализации психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности у учащихся начальных классов была подтверждена ее практическая эффективность. Основное внимание в программе было сосредоточено на укреплении уверенности в себе, повышении самооценки, обучении саморегуляции и формировании конструктивных стратегий поведения в тревожных ситуациях. Применение комплекса методов (беседы, ролевые игры, арт-терапия, релаксационные практики) способствовало снижению уровня тревожности.

Результаты исследования школьной тревожности учащихся начальных классов по методике изучения тревожности Б. Филлипса до и после реализации программы выявили, что по шкале «Переживание

социального стресса», испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности стало меньше, было 30,8 % (8 человек) после реализации программы стало 3,8 % (1 человек). Испытуемых со средним уровнем было 46,2 % (12 человек) и осталось столько же. Низкий уровень тревожности был отмечен до реализации программы у 23 % (6 человек), после реализации программы коррекции выявлен у 50 % (13 человек). По шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» мы получили следующие результаты: до реализации программы высокий уровень был выявлен у 34,6 % (9 человек), после 26,9 % (7 человек). Доля учащихся со средним уровнем снизилась с 65,4 % (17 человек) до 42,3 % (11 человек). Анализ данных по шкале «Страх самовыражения», показал, что до реализации программы высокий уровень был выявлен у 65,4 % (17 человек), после реализации программы у 30,8 % (8 человек). Средний уровень был выявлен у 7,7 % (2 человека), после реализации программы у 61,5 % (16 человек). Низкий уровень был отмечен до реализации программы у 26,9 % (7 человек), после у 7,7 % (2 человека). Результаты исследования по шкале «Страх ситуации проверки знаний», выявили, что до реализации программы высокий уровень наблюдался у 50 % (13 человек), после у 23,1 % (6 человек). Средний уровень преобладал у 3,8 % (1 человек), после реализации программы 57,7 % (15 человек). Низкий уровень был выявлен у 46,2 % (12 человек), после у 19,2 % (5 человек). Показатели по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», выявили, что до реализации программы высокий уровень был выявлен у 30,8 % (8 человек), после 26,9 % (7 человек). Средний уровень был зафиксирован у 69,2 % (18 человек), после реализации программы 57,7 % (12 человек). Низкий уровень до реализации программы выявлен не был, после 23,1 % (6 человек). Результаты исследования по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», выявили, что до реализации программы высокий уровень преобладал у 23,1 % (6 человек), после 11,5 % (3

человека). Средний уровень преобладал у 73,1 % (19 человек), после реализации программы у 80,8 % (21 человек). Низкий уровень был выявлен у 3,8 % (1 человек), после у 7,7 % (2 человека). Анализ данных по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», до реализации программы показал, что у 30,8 % (8 человек) наблюдался высокий уровень, после у 15,4 % (4 человека). Средний уровень был выявлен у 69,2 % (18 человек), после реализации программы у 46,2 % (12 человек). Низкий уровень в группе испытуемых до реализации программы не выявлен, после у 38,4 % (10 человек).

По методике «Шкала явной тревожности для детей CMAS» А.М. Прихожан после реализации программы показывает, что в группе испытуемых по-прежнему не выявлены учащиеся начальных классов с очень высоким уровнем тревожности. Количество испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности снизилось с 19 % (5 человек) до 12 % (3 человека). Испытуемых со средним уровнем школьной тревожности стало больше, было 58% (15 человек) стало 65 % (17 человек). Испытуемых с низким уровнем школьной тревожности также осталось 23 % (6 человек).

По методике «Шкала тревожности» Р. Сирса анализ данных, полученных после реализации программы коррекции школьной тревожности, показал, что количество испытуемых с высоким уровнем школьной тревожности снизилось с 27 % (7 человек) до 19 % (5 человек). Испытуемых со средним уровнем школьной тревожности стало больше, было 50 % (13 человек), после реализации программы коррекции школьной тревожности стало 54 % (14 человек). Испытуемых с низким уровнем школьной тревожности также стало меньше, было 23 % (6 человек), стало 27 % (7 человек).

Полученные данные показали снижение доли учащихся с высоким уровнем тревожности и рост количества детей с низким уровнем тревожности. Расчет Т-критерия Вилкоксона подтвердил статистическую

значимость изменений. Гипотеза исследования была доказана, поставленные задачи успешно решены.

Нами была разработана технологическая карта внедрения результатов исследования в практику, которая представляет собой последовательную и продуманную систему действий, учитывающую как методические, так и психологические аспекты реализации. Каждый этап сопровождается чётко обозначенными целями, участниками и сроками, что обеспечивает управляемость и эффективность процесса. Особое внимание уделяется мотивации всех участников, диагностике, апробации методов и коррекционной работе с детьми. Карта способствует адаптации программы к конкретным условиям и создаёт основу для ее устойчивой реализации и тиражирования успешного опыта, что в итоге повышает психологическое благополучие младших школьников.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина И. Ф. Психолого-педагогическая коррекция тревожности у младших школьников во внеурочное время / И. Ф. Абдуллина // Студенческий вестник. – 2022. – № 17-1(209). – С. 38–40.
2. Айсмонтас Б. Б. Общая психология : схемы / Б. Б. Айсмонтас. – Москва : Владос-Пресс, 2023. – 288 с. – ISBN 5-305-00044-0.
3. Апетян М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 13–14.
4. Аракелов Н. Е. Тревожность : методы ее диагностики и коррекции / Н. Е. Аракелов, Н. В. Шишкова // Вестник Московского университета. – 2018. – № 1. – С. 18–36.
5. Арещенко А. В. Диагностика и коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста / А. В. Арещенко, О. А. Карнеева // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития : мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Брянск, 2023. – С. 57–62.
6. Астапов В. М. Тревожность у детей : учеб. пособие / В. М. Астапов. – Москва : ПЕРСЭ, 2018. – 160 с. – ISBN 978-5-9292-0169-1.
7. Базарова В. Н. Уровневые особенности школьной тревожности у младших школьников / В. Н. Базарова // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик : сб. тр. IV Междунар. студ. науч.-практ. оч. Конф. – Киров, 2021. – С. 59–63.
8. Бакеев В. А. О тревожно-внушаемом типе личности / В. А. Бакеев // Новые исследования в психологии. – 2018. – № 1. – С. 19–21.

9. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе : причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – Москва : Эксмо, 2019. – 464 с. – ISBN 978-5-699-31065-4.
10. Берк Л. Е. Развитие ребенка / Л. Е. Берк. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 1056 с. – ISBN 5-314-00040-7.
11. Блажена Н. В. Нивелирование школьной тревожности средствами арт-терапии / Н. В. Блажена, О. В. Лозгачева // Актуальные проблемы психологии образования. – 2015. – № 6. – С. 7–10.
12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 398 с. – ISBN 978-5-91180-846-4.
13. Волгуснова Е. А. Арт-терапия как средство коррекции тревожности младших школьников / Е. А. Волгуснова, Е. С. Щипцова // Психология образования : проблемы и перспективы развития : мат-лы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Шадринск, 2024. – С. 26–34.
14. Галимова Р. З. Исследование тревожности в младшем школьном возрасте / Р. З. Галимова, В. П. Сенникова // Новые научные исследования и разработки : актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза, 2024. – С. 134–144.
15. Гаранина Е. Ю. Социально-психологические проблемы тревожности в современном образовании / Е. Ю. Гаранина, И. Л. Кирилюк // Научная библиотека Кибер Ленинка. – 2018. – № 4. – С. 30–33.
16. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия / В. И. Гарбузов. – Санкт-Петербург : АО Сфера, 2019. – 330 с. – ISBN 5-88250-008-7.
17. Гуров В. А. Тревожность как показатель психологического здоровья младших школьников и личностные особенности педагога / В. А. Гуров, Т. Н. Метелкина // Сибирский учитель. – 2016. – № 2. – С. 27–28.

18. Давыдов В. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. для студ. пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон ; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 359 с. – ISBN 978-5-9916-9795-8.
19. Долгова В. И. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе : моногр. / В. И. Долгова, Н. И. Аркаева, Е. Г. Капитанец. – Москва : Перо, 2015. – 200 с. – ISBN 978-5-00086-514-9.
20. Долгова В. И. Системные инновационные технологии целеполагания / В. И. Долгова // XXXV International Research and Practice Conference «Global crisis of contemporaneity in the sphere of mindset, social values and political interests correlation»: сб. труд. Международной виртуальной Интернет-конференции. – Лондон, 2012 – С. 41–45.
21. Долгополова О. В. Раскрытие сущности понятия «школьная тревожность» в аспекте обучения младших школьников / О. В. Долгополова // Студент и научно-технический прогресс : сб. тр. XLVII науч. конф. молодых ученых. – Челябинск, 2023. – С. 227–228.
22. Дубровина И. В. Психология / И. В. Дубровина. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 213 с. – ISBN 5-7695-0735-7.
23. Ермолаева М. В. Психология развития / М. В. Ермолаева. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2018. – 372 с. – ISBN 978-5-9770-0230-1.
24. Закирова Э. Р. Коррекция школьной тревожности у обучающихся начальной школы / Э. Р. Закирова, И. С. Бухарова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с дистанционным и междунар. участием. – Ульяновск, 2024. – С. 242–245.
25. Казакова Л. А. Проблема развития тревожности в младшем школьном возрасте / Л. А. Казакова, А. Г. Еманеева // XXIV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского

государственного университета : мат-лы конф. – Нижневартовск, 2022. – С. 105–109.

26. Камакина О. Ю. Взаимосвязь тревожности и компетентности детей младшего школьного возраста / О. Ю. Камакина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 195–197.

27. Кириллова Е. А. Тревожный ребенок / Е. А. Кириллова. – Москва : Основа, 2015. – 192 с. – ISBN 978-617-00-2416-9.

28. Ковальчишина Н. И. Причины тревожности у детей младшего школьного возраста / Н. И. Ковальчишина, М. Ю. Головкин // Психология человека и общества. – 2022. – № 10(51). – С. 41–46.

29. Комогорова Н. Е. Школьная тревожность как фактор формирования стиля учебной деятельности у младших школьников / Н. Е. Комогорова // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы : мат-лы XV Всерос. молодёжной науч.-практ. конф. – Чита, 2023. – С. 92–95.

30. Корепанова Н. Л. Тревожность. Ее причины и следствия / Н. Л. Корепанова, О. В. Лебедева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 35–37.

31. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина. – Санкт-Петербург : Речь, 2015. – 237 с. – ISBN 5-9268-0124-9.

32. Кравцова М. М. Тревожные дети / М. М. Кравцова. – Москва : ГИТИС, 2023. – 185 с. – ISBN 978-5-222-22653-7.

33. Кулганов В. А. Коррекция тревожности у младших школьников / В. А. Кулганов. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство ВВМ», 2023. – 70 с. – ISBN 978-5-9651-1462-7.

34. Маклаков А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 583 с. – ISBN 978-5-459-01579-9.
35. Микляева А. В. Методы психологической диагностики школьной тревожности / А. В. Микляева, П. В. Румянцева // Педагогическая диагностика : науч.-практ. журн. – 2021. – № 2. – С. 111–121.
36. Микляева А. В. Школьная тревожность : диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – Санкт-Петербург : Речь, 2017. – 248 с. – ISBN 5-9268-0300-4.
37. Михайлова Т. С. Уровень школьной тревожности младших школьников / Т. С. Михайлова, Н. Н. Калацкая // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : мат-лы Междуна. науч. конф. – Самара, 2021. – С. 461–464.
38. Моргулец Г. Г. Преодоление тревожности и страхов у учащихся четвертых классов : диагностика, коррекция / Г. Г. Моргулец, О. В. Расулова. – Волгоград : Учитель, 2018. – 143 с. – ISBN 978-5-7057-5565-3.
39. Морозов Е. А. Пошаговый алгоритм действий при использовании методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях / Е. А. Морозов // Научный диалог. – 2019. – № 3. – С. 29–45.
40. Морозова В. В. Школьная тревожность у младших школьников и пути ее снижения / В. В. Морозова // WORLD OF SCIENCE : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2022. – С. 272–274.
41. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2019. – 456 с. – ISBN 5-7695-0408-0.

42. Немов Р. С. Общая психология : учеб. / Р. С. Немов. – 6-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 727 с. – ISBN 5-691-00093-4.
43. Немов Р. С. Психология. Психодиагностика / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 287 с. – ISBN 5-691-00233-3.
44. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – Москва : АПРЕЛЬ Пресс, 2020. – 208 с. – ISBN 5-89144-007-5.
45. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – Москва : СФЕРА, 2022. – 510 с. – ISBN 5-89144-100-4.
46. Панфилов А. Н. Коррекция тревожности у младших школьников в процессе организации внеурочных мероприятий / А. Н. Панфилов, И. Ф. Абдуллина // Интернаука. – 2022. – № 16-2(239). – С. 58–60.
47. Панфилова М. А. Игротерапия общения : тесты и коррекционные игры : практ. пособие для психологов и родителей / М. А. Панфилова. – Москва : ГНОМ и Д, 2019. – 160 с. – ISBN 5-296-00037-4.
48. Панчук А. Н. Снижение школьной тревожности младших школьников в условиях коррекционных занятий / А. Н. Панчук // Образование XXI века : подходы, технологии, методики : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. / Отв. редактор Г.М. Федосимов. – Курган, 2022. – С. 197–202.
49. Петров А. А. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста / А. А. Петров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 266–270.
50. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : ТЦ «Сфера», 2020. – 525 с. – ISBN 5-89144-019-9.

51. Прихожан А. М. Психология тревожности / А. М. Прихожан. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 191 с. – ISBN 5-89502-089-5.
52. Прихожан А. М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 192 с. – ISBN 978-5-469-01499-7.
53. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : МОДЭК, 2018. – 304 с. – ISBN 5-89502-089-5.
54. Прихожан А. М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе / А. М. Прихожан. – Москва : Просвещение, 2020. – 210 с. – ISBN 5-09-004698-0.
55. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 12–15.
56. Психология детей младшего школьного возраста : учеб. / под общ. ред. А. С. Обухова. – Москва : Юрайт, 2021. – 583 с. – ISBN 978-5-9916-3196-9.
57. Пургина А. А. Коррекция тревожности младших школьников / А. А. Пургина, В. В. Онуфриева // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 700–702.
58. Серебрякова Т. А. Результаты апробации экспериментальной программы изучения тревожности младших школьников / Т. А. Серебрякова, И. В. Швецова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 432–435.
59. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии : учеб.-метод. пособие / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2019. – 350 с. – ISBN 5-9268-0010-2.

60. Солдатова Е. Л. Психология развития и возрастная психология : Онтогенез и дизонтогенез / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2022. – 384 с. – ISBN 5-222-05268-0.
61. Товпека Л. М. Школьная тревожность и особенности личности младших школьников / Л. М. Товпека // Психология XXI века : актуальные тенденции современной психологии : мат-лы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 160–164.
62. Тревога и тревожность / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – Москва : Речь, 2018. – 239 с. – ISBN 978-5-9292-0167-7.
63. Тхагапсова Ж. Х. Школьная тревожность как фактор дезадаптации младших школьников / Ж. Х. Тхагапсова, М. Х. Маремшаова // Актуальные вопросы гуманитарных и общественных наук : сб. науч. тр. – Нальчик, 2021. – С. 165–169.
64. Феррои Л. М. Причины возникновения тревожности и ее проявления у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л. М. Феррои // Школа здоровья. – 2015. – № 3. – С. 32–38.
65. Хабирова Е. Р. Тревожность и ее последствия / Е. Р. Хабирова. – Санкт-Петербург : Питер. – 2023. – 302 с. – ISBN 5-288-03311-0.
66. Черепкова Н. В. Особенности проявления тревожности в современных условиях школы / Н. В. Черепкова, Е. А. Дементьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 6. – С. 79–82.
67. Шанина Г. Е. Психологическая диагностика / Г. Е. Шанина. – Москва : В Печать, 2020. – 215 с. – ISBN 978-5-904460-06-8.
68. Шитова Н. М. Коррекция школьной тревожности младших школьников средствами арт-терапии / Н. М. Шитова // Интеграция науки и образования в XXI веке : психология, педагогика, дефектология : сб. науч.

тр. по мат-лам IX Междун. науч.-практ. конф. – Саранск, 2025. – С. 274–280.

69. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2018. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-4068-4.

70. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2019. – 378 с. – ISBN 5-7155-0035-4.

71. Piaget J. The Moral Judgment of the Child / J. Piaget. – New York : Free Press, 2014. – 410 p.

72. Psychology of anxiety : collected works / C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsar, G. L. Van Heck. – London : Taylor & Francis, 2015. – 340 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Методики диагностики школьной тревожности учащихся начальных классов

Методика «Школьной тревожности» Б. Филлипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

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

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны».

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 «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется 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.

Таблица 1.1 – Факторы тревожности

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

*Продолжение таблицы 1.1*

4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17,22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14.18.23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8

Таблица 1.2 – Ключ к вопросам

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

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.

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

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

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

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 говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступить в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе 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, чего не можешь ты?

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

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

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

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

«Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан

Методика предъявляется ребенку на индивидуальном бланке. На первой странице бланка проставляются необходимые сведения об испытуемом (фамилия, имя,

возраст, класс, дата и время проведения и др.). Здесь же целесообразно оставить место для записи оценки и выводов по результатам исследования.

#### Инструкция.

На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: «ВЕРНО» и «НЕВЕРНО». В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, качества. Если да, подчеркни слово «Верно», если нет – «Неверно».

Не думай долго над ответом. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще.

Нельзя давать на одно предложение сразу два ответа (т.е. подчеркивать оба варианта). Не пропускай предложения, отвечай на все подряд, давай потренируемся:

Ребенку предлагается бланк методики.

Таблица 1.3 – Бланк методики

1	Тебе трудно долго думать о чем-нибудь одном	верно	неверно
2	Тебе неприятно, если за тобой наблюдают, когда ты что-нибудь делаешь	верно	неверно
3	Тебе очень хочется во всем быть самым лучшим	верно	неверно
4	Ты легко краснеешь	верно	неверно
5	Все твои знакомые тебе нравятся	верно	неверно
6	Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце	верно	неверно
7	Ты очень сильно стесняешься	верно	неверно
8	Бывает, что тебе хочется быть как можно дальше от того места, где ты находишься	верно	неверно
9	Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя	верно	неверно
10	В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать	верно	неверно
11	В глубине души ты многого боишься	верно	неверно
12	Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой	верно	неверно
13	Ты боишься оставаться один дома	верно	неверно
14	Тебе трудно решиться на что-либо	верно	неверно
15	Ты нервничаешь, если тебе не удастся сделать то, что хочется	верно	неверно
16	Часто тебя что-то мучает, а что – непонятно	верно	неверно
17	Ты всегда и со всеми вежлив	верно	неверно
18	Тебя беспокоит, что тебе скажут родители	верно	неверно
19	Тебя легко разозлить	верно	неверно
20	Часто тебе трудно дышать	верно	неверно
21	Ты всегда хорошо себя ведешь	верно	неверно

*Продолжение таблицы 1.3.*

22	У тебя потеют руки	верно	неверно
23	В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям	верно	неверно
24	Другие ребята удачливее тебя	верно	неверно
25	Для тебя важно, что о тебе думают другие	верно	неверно
26	Часто тебе трудно глотать	верно	неверно
27	Часто ты беспокоишься из-за того, что, как выясняется позже, не имеет значения	верно	неверно
28	Тебя легко обидеть	верно	неверно
29	Тебя все время мучает: все ли ты делаешь правильно, так, как следует (надо)	верно	неверно
30	Ты никогда не хвастаешься	верно	неверно
31	Ты боишься того, что с тобой может случиться	верно	неверно
32	Вечером тебе трудно уснуть	верно	неверно
33	Ты очень переживаешь из-за отметок	верно	неверно
34	Ты никогда не опаздываешь	верно	неверно
35	Часто ты чувствуешь неуверенность в себе	верно	неверно
36	Ты всегда говоришь только правду	верно	неверно
37	Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает	верно	неверно
38	Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо»	верно	неверно
39	Ты боишься темноты	верно	неверно
40	Тебе трудно сосредоточиться на учебе	верно	неверно
41	Иногда ты злишься	верно	неверно
42	У тебя часто болит живот	верно	неверно
43	Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате	верно	неверно
44	Ты часто делаешь то, чего не стоило бы делать	верно	неверно
45	У тебя часто болит голова	верно	неверно
46	Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь случится	верно	неверно
47	Иногда ты не выполняешь свои обещания	верно	неверно
48	Ты быстро устаешь	верно	неверно
49	Ты часто грубишь родителям и другим взрослым	верно	неверно
50	Тебе нередко снятся страшные сны	верно	неверно
51	Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой	верно	неверно
52	Бывает, что ты врешь	верно	неверно
53	Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое	верно	неверно

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

предъявления теста, естественно, исключен. Примерное время выполнения теста – 15-25 мин.

#### Обработка и оценка полученных результатов

##### Предварительный этап

1. Просмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковы (только «верно» или только «неверно»). Как уже отмечалось, в СМАС диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ («верно»), что создает при обработке трудности, связанные с возможным смещением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу «социальной желательности», предполагающую оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы – «верно») или правосторонней (все ответы – «неверно») тенденции, полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.

2. Обратит внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т.е. подчеркивание одновременно и «верно» и «неверно»), пропуски, исправления, комментарии и т.п. В тех случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более 3 пунктов субшкалы тревожности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на 5 или более пунктов СМАС. В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытках уйти от ответа, т.е. является показателями скрытой тревожности.

##### Основной этап

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале – субшкале «социальной желательности» (табл. 1.2)

Таблица 1.4 – Ключ к субшкале «социальной желательности» (номера пунктов СМАС)

Ответы «верно»	Ответы «неверно»
5, 17, 21, 30, 34, 36	10, 41, 47, 49, 52

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

2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности (табл. 1.3).

Таблица 1.5 – Ключ к субшкале тревожности

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

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

3. Первичная оценка переводится в шкальную (табл. 3). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

Таблица 1.6 – Тревожность. Перевод «сырых» баллов в стены

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

4 На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого (табл. 4).

Таблица 1.7 – Характеристика уровней тревожности

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

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Результаты исследования школьной тревожности учащихся начальных классов

Таблица 2.1 – Результаты исследования школьной тревожности младших школьников по методике «Школьной тревожности» Б. Филлипс

№ п/п	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Общая тревожность
1.	10	13	5	6	5	5	8	74
2.	11	12	4	5	5	5	8	70
3.	8	9	6	6	4	5	7	63
4.	11	13	4	4	4	4	8	68
5.	5	9	6	4	5	5	7	59
6.	8	9	6	6	4	5	7	62
7.	9	11	5	6	4	6	7	58
8.	8	9	6	6	4	5	7	67
9.	11	13	4	4	4	4	8	63
10.	5	9	6	4	5	5	7	57
11.	8	9	6	6	4	5	7	63
12.	8	9	6	6	4	5	7	72
13.	11	13	4	4	4	4	8	52
14.	5	9	6	4	5	5	7	64
15.	8	9	6	6	4	5	7	53
16.	8	9	6	6	4	5	7	56
17.	11	13	4	4	4	4	8	54
18.	5	9	6	4	5	5	7	52
19.	8	9	6	6	4	5	7	63
20.	8	9	6	6	4	5	7	62
21.	11	13	4	4	4	4	8	70
22.	5	9	6	4	5	5	7	63
23.	8	9	6	6	4	5	7	56
24.	8	9	6	6	4	5	7	67
25.	11	13	4	4	4	4	8	52
26.	5	9	6	4	5	5	7	49
Итого	Низкий – 6 человек; Средний – 12 человек; Высокий – 8 человек.	Низкий – 0 человек; Средний – 17 человек; Высокий – 9 человек.	Низкий – 7 человек; Средний – 2 человек; Высокий – 17 человек.	Низкий – 12 человек; Средний – 1 человек; Высокий – 13 человек.	Низкий – 0 человек; Средний – 18 человек; Высокий – 8 человек.	Низкий – 6 человек; Средний – 19 человек; Высокий – 1 человек.	Низкий – 0 человек; Средний – 18 человек; Высокий – 8 человек.	Низкий – 10 человек; Средний – 12 человек; Высокий – 4 человек.

Таблица 2.2 – Результаты диагностики уровня тревожности младших школьников по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан

№ п/п	Баллы	Уровень тревожности
1.	51	повышенный
2.	20	нормальный
3.	26	нормальный
4.	45	нормальный
5.	40	нормальный
6.	18	состояние не свойственно
7.	51	повышенный
8.	40	нормальный
9.	22	нормальный
10.	33	нормальный
11.	36	нормальный
12.	20	нормальный
13.	30	нормальный
14.	30	нормальный
15.	16	состояние не свойственно
16.	55	повышенный
17.	15	состояние не свойственно
18.	30	нормальный
19.	55	повышенный
20.	25	нормальный
21.	29	нормальный
22.	22	нормальный
23.	12	состояние не свойственно
24.	55	повышенный
25.	19	состояние не свойственно
26.	10	состояние не свойственно
Итого:	<p>Очень высокий уровень тревожности – 0 % (0 человек).  Явно повышенный уровень тревожности – 0 % (0 человек).  Несколько повышенный уровень тревожности – 19 % (5 человек).  Нормальный уровень тревожности – 58 % (15 человек).  Состояние тревожности испытуемому не свойственно – 23 % (6 человека).</p>	

Таблица 2.3 – Результаты диагностики уровня тревожности младших школьников по методике «Шкала тревожности» Р. Сирса

№ п/п	Баллы	Уровень тревожности
1.	16	средний
2.	33	высокий
3.	19	средний
4.	27	высокий
5.	34	высокий
6.	33	высокий
7.	16	средний
8.	12	низкий
9.	17	средний
10.	12	низкий
11.	15	средний
12.	9	низкий
13.	15	средний
14.	15	средний
15.	30	высокий
16.	13	низкий
17.	18	средний
18.	12	низкий
19.	30	высокий
20.	18	средний
21.	27	высокий
22.	18	средний
23.	17	средний
24.	16	средний
25.	18	средний
26.	10	низкий
Итого:	Высокий уровень тревожности – 27 % (7 человек). Средний уровень тревожности – 50 % (13 человек). Низкий уровень тревожности – 23 % (6 человек).	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности учащихся начальных классов.

С этой целью была разработана коррекционная программа, ориентированная на формирование у детей устойчивых и позитивных способов взаимодействия, улучшение отношений со сверстниками, а также развитие навыков общения.

Для достижения поставленной цели предусматривается решение следующих задач:

1. Развивать уверенность в себе, повысить самооценку и мотивацию к учебно-познавательной деятельности.
2. Создать условия для формирования навыков конструктивного взаимодействия, взаимопомощи и позитивных взаимоотношений со сверстниками и учителями.
3. Способствовать позитивному восприятию учебно-познавательной деятельности.

Методы:

Беседа – используется для получения начальной информации и установления контакта с детьми через устное общение.

Дискуссии – позволяет участникам выразить мнение по теме занятия, формируя навыки взаимодействия и самовыражения.

Ролевые игры – имитация жизненных ситуаций с целью отработки поведения в условиях, вызывающих тревожность.

Рисуночные и арт-терапевтические практики – включают творческую деятельность, элементы психогимнастики и упражнения на расслабление.

Релаксация – система упражнений, направленных на снятие мышечного и эмоционального напряжения. В процессе занятий используются простые техники дыхания, визуализации и прогрессивного расслабления, которые помогают детям восстанавливать внутреннее равновесие, снижать тревожность и улучшать общее самочувствие.

Режим занятий: Данная программа состоит из 10 занятий и рассчитана на срок 5 недель. Их продолжительность не должна превышать одного школьного урока. Занятия проводятся два раза в неделю.

Форма организации занятий: занятия проходят в формате социально-психологического тренинга в привычной для детей обстановке – классном помещении, позволяющем свободно двигаться и чувствовать себя комфортно. В ходе работы создаются условия, при которых каждый ученик может выражать свои мысли и эмоции без страха быть осужденным или ошибиться. Основу деятельности составляют коррекционно-развивающие встречи, включающие разнообразные игровые элементы и практические упражнения.

Методы:

1. Беседа – используется для получения начальной информации и установления контакта с детьми через устное общение.
2. Дискуссии – позволяет участникам выражать мнение по теме занятия, формируя навыки взаимодействия и самовыражения.
3. Ролевые игры – имитация жизненных ситуаций с целью отработки поведения в условиях, вызывающих тревожность.
4. Рисуночные и арт-терапевтические практики – включают творческую деятельность, элементы психогимнастики и упражнения на расслабление.
5. Релаксация – система упражнений, направленных на снятие мышечного и эмоционального напряжения. В процессе занятий используются простые техники дыхания, визуализации и прогрессивного расслабления, которые помогают детям восстанавливать внутреннее равновесие, снижать тревожность и улучшать общее самочувствие.

Режим занятий: Данная программа состоит из 10 занятий и рассчитана на срок 5 недель. Их продолжительность не должна превышать одного школьного урока. Занятия проводятся два раза в неделю.

Форма организации занятий: занятия проходят в формате социально-психологического тренинга в привычной для детей обстановке – классном помещении, позволяющем свободно двигаться и чувствовать себя комфортно. В ходе работы создаются условия, при которых каждый ученик может выражать свои мысли и эмоции без страха быть осужденным или ошибиться. Основу деятельности составляют коррекционно-развивающие встречи, включающие разнообразные игровые элементы и практические упражнения.

#### Принципы программы:

1. Принцип природосообразности: учет возрастных особенностей детей, опора на зоны ближайшего развития.
2. Принцип гуманизации: создание атмосферы безусловного принятия, уважительное отношение к личности ребенка.
3. Принцип систематичности: регулярность проведения коррекционных мероприятий, последовательность в реализации программы, непрерывность коррекционного процесса.

#### Планируемые результаты:

1. Развитие уверенности и адекватной самооценки.
2. Сформированность позитивного восприятия учебно-познавательной деятельности.
3. Сформированность навыков конструктивного взаимодействия и взаимопомощи со сверстниками и учителями.

#### Структура занятия:

1. Приветствие – способствует установлению доброжелательной атмосферы и положительного эмоционального фона, необходимого для продуктивной работы с учащимися.
2. Разминка – включает активные и игровые упражнения, помогающие детям переключиться с повседневной деятельности на работу в рамках занятия и повысить уровень вовлечённости.
3. Основной блок – представляет собой выполнение заданий, направленных на достижение конкретных целей занятия, с использованием психотехник, тренинговых игр и упражнений.
4. Обсуждение и рефлексия – проводится анализ проделанной работы, школьники делятся своими впечатлениями, размышляют о достигнутых результатах и собственных чувствах.
5. Завершение занятия – включает прощание и закрепление позитивного опыта расставания, что важно для формирования чувства завершённости и эмоционального комфорта.

Таблица 3.1 – Тематическое планирование программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов

Тема занятия (урока)	Цели и задачи	Формы работы, методы, упражнения
Занятие 1. Знакомство и создание атмосферы	Создать эмоционально безопасную и доверительную атмосферу в группе; способствовать снижению тревожности через позитивное взаимодействие	Упражнения: «Давайте познакомимся», «Наши правила», подвижная игра «Обмен местами», творческая работа «Рисунок по кругу», рефлексия «Дерево эмоций»
Занятие 2. Развитие группового взаимодействия	Укрепление позитивного взаимодействия как условия снижения тревожности; формирование навыков общения и уважения к мнению других	Упражнения: «Как я себя чувствую?», игра «Печатная машинка», творческое задание «Придумай рассказ», упражнение «Слова благодарности»
Занятие 3. Самопонимание и снятие напряжения	Снижение внутреннего напряжения; формирование базовых навыков осознания своих эмоций и поведения	Упражнения: «Приветствие по-особенному», занятие «Кто я?», телесно-релаксационное упражнение «Пластический танец», рефлексия «Что я вынес с занятия»
Занятие 4. Эмпатия и распознавание эмоций	Развитие наблюдательности, понимания эмоций и поведения других	Упражнения: «Добрые слова», игра «Контрольный пункт», работа со словом «Словесные образы», рефлексия «Как я себя чувствую сейчас»
Занятие 5. Значимость других и выражение чувств	Формирование понимания важности других людей, развитие навыков эмоционального самовыражения и поддержки	Упражнения: «Теплое приветствие», «Те, кто важны», игра на координацию «Вагончики», ассоциативное упражнение «Чувства животных», рефлексия «Теплые слова»
Занятие 6. Коммуникация и понимание себя	Развитие коммуникативных умений, усиление осознания индивидуальных качеств	Упражнения: «Кто я сегодня», упражнение на доверие «Разговор без глаз», групповая работа «Собери монстра», рефлексия «Я сегодня понял...»
Занятие 7. Позитивная коммуникация и доверие	Формирование моделей позитивного взаимодействия, взаимопомощи и поддержки	Упражнения: «Мои возможности», ролевая игра «Почему мы друг друга ценим», игра «Проводник и слепой», эмоциональная рефлексия «Выражаем благодарность»
Занятие 8. Ценность других и самопонимание	Осознание индивидуальности каждого, развитие позитивного отношения к себе и другим	Упражнения: «Что я ценю в себе», групповая работа «Мы все разные, и это здорово», парное задание «Отражение», упражнение «Портрет на солнечных лучах», рефлексия «Подводим итоги»
Занятие 9. Межличностная осознанность	Повышение осознанности в межличностных отношениях, развитие эмпатии, закрепление навыков невербального общения	Упражнения: «Доброжелательное приветствие», «Чаша добрых слов», упражнение «Закончите мысль», невербальное выражение «Выражаем благодарность без слов», рефлексия «Что нового для меня?»
Занятие 10. Развитие мотивов взаимодействия	Осознание мотивов общения, развитие навыков работы в группе, рефлексивных умений	Упражнения: «Свободное приветствие», творческая работа «Совместное творчество», подвижная игра «Путаница», обсуждение «Что изменилось?»

Структура занятия:

1. Приветствие – способствует установлению доброжелательной атмосферы и положительного эмоционального фона, необходимого для продуктивной работы с учащимися.

2. Разминка – включает активные и игровые упражнения, помогающие детям переключиться с повседневной деятельности на работу в рамках занятия и повысить уровень вовлечённости.

3. Основной блок – представляет собой выполнение заданий, направленных на достижение конкретных целей занятия, с использованием психотехник, тренинговых игр и упражнений.

4. Обсуждение и рефлексия – проводится анализ проделанной работы, школьники делятся своими впечатлениями, размышляют о достигнутых результатах и собственных чувствах.

5. Завершение занятия – включает прощание и закрепление позитивного опыта расставания, что важно для формирования чувства завершённости и эмоционального комфорта.

Содержание занятий по программе коррекции школьной тревожности учащихся начальных классов:

1 этап – ориентировочный (2 занятия)

Занятие 1

Цель: Создать эмоционально безопасную и дружелюбную атмосферу в группе, способствующую снижению тревожности учащихся и формированию положительного отношения к совместной деятельности.

Упражнение 1. «Давайте познакомимся» (10 минут).

Цель: Создание доверительной атмосферы и настрой участников на совместную работу через организацию знакомства и включения в групповое взаимодействие.

Материалы: мяч или игрушка.

Проведение: Ведущий, держа в руках игрушку или мяч, представляется и немного рассказывает о себе. Потом передает предмет следующему участнику, и они по кругу также рассказывают о себе. Участникам предлагается ответить на следующие вопросы во время знакомства:

– Как тебя зовут?

– Как давно ты учишься в этой школе?

– Какие твои любимые и нелюбимые школьные занятия?

– Чем любишь заниматься вне школы?

– Хочешь ли поделиться еще чем-то, помимо перечисленных вопросов?

Упражнение 2. «Наши правила» (5 минут).

Цель: Совместная формулировка участниками норм взаимодействия.

Материалы: маркер, лист ватмана или доска для записей.

Проведение: Ведущий предлагает правила поведения на занятиях и записывает их, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам:

1. Доверительный стиль общения. Для того, наша группа работала с наибольшей отдачей, чтобы мы с вами больше доверяли друг другу, нужно обращаться на «ты».

2. Не существуют правильных или неправильных ответов. Правильный ответ – тот, который на самом деле выражает твое мнение.

3. Анонимность рассказываемых ситуаций, случаев из жизни. Нельзя превращать занятия в классный час по разбору поведения кого-либо. Также нельзя вне занятий обсуждать то, что мы узнали друг о друге на занятиях, и то, как разные ребята ведут себя на них. Все, что происходит на занятиях, должно остаться нашей общей тайной.

4. Искренность в общении. Во время работы в группе мы говорим только то, что чувствуем по поводу происходящего, т.е. только правду. Если нет желания говорить искренне и откровенно, то мы молчим. Лучше промолчать, чем говорить не то, что ты думаешь.

5. Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит. При обсуждении происходящего в группе мы оцениваем не участников, а только их действие и поведение. Например, мы не используем высказывание «Ты мне не нравишься», а заменяем на «Я не согласен с тобой» и т.п.

6. Уважение говорящего. Когда кто-либо из участников высказывается, нельзя перебивать его, обращаясь к кому-либо из участников нужно смотреть на него.

7. Активное участие в происходящем. Мы активно смотрим, чувствуем, слушаем себя, партнера и группу в целом. Мы все время в группе, внимательны к другим.

8. Постоянный состав группы. Никто не должен опаздывать на занятие.

Упражнение 3. Подвижная игра «Обмен местами» (5 минут).

Цель: Активизация внимания, создание позитивного эмоционального фона.

Материалы: стулья, количеством на 1 меньше, чем участников.

Проведение: По хлопку ведущего участники меняются местами (те, у кого темные волосы, светлые глаза, брюки, пиджаки и т.д.). Кто не успеет занять место, становится ведущим игры.

Упражнение 4. «Рисунок по кругу» (15 минут).

Цель: Развивать чувство сплоченности и поддержки в группе как фактор снижения тревожности.

Материалы: наборы карандашей и листы бумаги по количеству участников.

Проведение: Дети садятся в круг. Каждый берет карандаш понравившегося цвета и лист бумаги. По сигналу ведущего дети начинают рисовать то, что захотят. По хлопку ведущего они передают свой незаконченный рисунок и карандаш соседу слева и т.д. После того как листы обошли круг и вернулись к своим первоначальным авторам, можно обсудить получившиеся рисунки. Затем оформляется выставка рисунков.

Упражнение 5. «Дерево эмоций» (5 минут).

Цель: Рефлексия прожитого опыта, закрепление положительных ощущений от занятия.

Материалы: рисунок дерева на ватмане, фигурки яблок из цветной бумаги красного, желтого и зеленого цветов, клей или скотч.

Проведение: Участникам предлагается разместить на нарисованном дереве яблоки, цвет которых соответствует их настроению: красный – настроение стало хуже, желтый – настроение не изменилось, зеленый – настроение стало лучше.

Занятие 2.

Цель: Укрепление позитивного взаимодействия в группе как условия снижения школьной тревожности.

Упражнение 1. «Как я себя чувствую?» (5 минут)

Цель: Создание эмоционально комфортного начала занятия через настрой на совместную деятельность.

Проведение: Сидя в кругу, дети по очереди здороваются с группой и с помощью сравнения рассказывают, на что похоже их настроение. Например, ведущий начинает: «Мое настроение похоже на белое пушистое облако».

Упражнение 2. Групповая игра «Печатная машинка» (15 минут).

Цель: Развитие навыков согласованного взаимодействия и умения договариваться в условиях совместной деятельности.

Проведение: «Давайте проверим, можем ли мы слаженно работать в группе. Попытаемся воспроизвести процесс печатания на машинке отрывок из хорошо

известной вам песни или стихотворения. Например, «В лесу родилась елочка». Каждый по очереди произносит по одной букве слова («В - л - е - с - у ...»). В конце слова – все встают, на знак препинания – топают ногой, в конце строки – хлопают в ладоши. Есть одно условие игры: кто ошибется – выходит из игры, покидает круг. Итак, первый участник произносит первую букву, второй – вторую и т.д. Не забывайте о знаках препинания».

Упражнение 3. «Придумай рассказ» (15 минут).

Цель: Формирование у учащихся навыков активного слушания и уважительного отношения к мнению других.

Проведение: Ведущий начинает историю со слов: «Жили-были...», следующий участник продолжает, дополняет и так далее по кругу. Когда очередь опять доходит до ведущего, он направляет сюжет истории, оттачивает его, делает более осмысленным, и игра продолжается. В конце проводится обсуждение, трудно ли было выполнять задание и следить за ходом сочинения истории.

Упражнение 4. «Слова благодарности» (5 минут).

Цель: Развитие способности осмысливать собственный эмоциональный опыт и позитивно выражать признательность.

Проведение: Сидя в кругу, дети по очереди выражают благодарность за что-либо, произошедшее на занятии, своему соседу справа.

2 этап – реконструктивный (6 занятий)

Занятие 3.

Цель: Снижение внутреннего эмоционального напряжения у учащихся и формирование базовых навыков самопонимания.

Упражнение 1. «Приветствие по-особенному» (5 минут).

Цель: Создание позитивного эмоционального фона и настроения на продуктивное групповое взаимодействие.

Проведение: Ведущий напоминает участникам о важности некоторых «волшебных слов» и выражений, например: спасибо, пожалуйста, будьте любезны, вы так любезны, вы такой замечательный и т.д. Участники по кругу должны приветствовать друг друга, используя те «волшебные слова», которые они вспомнили.

Упражнение 2. «Кто я?» (25 минут).

Цель: Способствовать формированию начального уровня самопонимания через осмысление собственного поведения и эмоциональных проявлений в различных ситуациях.

Проведение: Ведущий предлагает детям вспомнить, какими они были в разных случаях, в зависимости от обстоятельств (порой настолько непохожи на себя самих, будто это разные люди), как у них происходит внутренний диалог с собой и попытаться нарисовать эти разные черты своего «Я». Это можно сделать так, как получится, быть может, символически.

После выполнения задания участники в том числе, ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий собирает рисунки с условием, что они не будут показаны никому из учеников или учителей.

Упражнение 3. «Пластический танец» (5 минут).

Цель: Снижение телесного и эмоционального напряжения у учащихся через упражнения на расслабление и раскрепощение.

Проведение: По предложению педагога дети изображают последовательно:

- течение воды – плавные, мягкие движения;
- переход через чащу – резкие, сильные, четкие движения;
- сломанную куклу – потряхивающие, незаконченные движения;
- полет бабочек – изящные, нежные движения;
- покой – стояние без движения, слушание своего тела.

На каждое упражнение отводится одна минута.

Упражнение 4. «Что я вынес с занятия» (5 минут).

Цель: Эмоциональное завершение занятия с элементами рефлексии и осмысления полученного опыта.

Проведение: Каждый ребенок по очереди высказывает свои мысли о том, что полезного произошло на занятии, и чему группа смогла научиться.

Занятие 4.

Цель: Развитие наблюдательности, умения понимать поведение и эмоциональное состояние других.

Упражнение 1. «Добрые слова» (5 минут).

Цель: Обеспечение доброжелательной атмосферы и эмоционального комфорта.

Проведение: Сидя в кругу, дети по очереди приветствуют друг друга, добавляя комплимент в свое приветствие.

Упражнение 2. Игровое задание «Контрольный пункт» (20 минут).

Цель: Формирование у детей способности распознавать и понимать невербальные проявления.

Проведение: Ведущий: «Предлагаю попрактиковаться в наблюдательности, внимательном анализе поведения другого человека, умении понять его душевное состояние. Итак, наша группа – пассажиры, идущие на рейс самолета. Один из них – контрабандист. Он пытается вывезти из страны уникальное ювелирное изделие (в качестве «предмета контрабанды» используется любой реальный маленький предмет). Итак, кто хочет быть таможенником?» Взятый на себя эту роль выходит. Один из участников группы, по желанию, прячет у себя предмет, после чего впускают «таможенника». Мимо него по одному проходят «пассажиры», он пытается определить, кто из них привозит контрабанду. Чтобы облегчить задачу, ему представляют две или три попытки. После того, как в роли таможенника побывали двое-трое участников, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя «контрабандиста».

Упражнение 3. «Словесные образы» (10 минут).

Цель: Развитие умения выражать свое мнение.

Проведение: Ведущий (участники группы вызываются на эту роль добровольно) выходит из класса, остальные участники группы загадывают кого-то из оставшихся ребят. Ведущий по ассоциациям должен отгадать того, кто загадан группой. Перед началом игры ведущий объясняет, что все вопросы водящего должны быть однотипны – на что или на кого похож тот, кого загадали: на какое время суток, на какое время года, на какую погоду, на какой день недели, на какой цвет радуги и т.д.

Следует особо напомнить, что задание нужно выполнять так, чтобы не задеть самолюбие, не оскорбить того, кто был задан.

Упражнение 4. «Как я себя чувствую сейчас» (5 минут).

Цель: Рефлексия и подведение итогов встречи.

Проведение: Каждый из учащих по очереди рассказывает о себе, своем состоянии и настроении после занятия, используя прилагательные.

Занятие 5.

Цель: Формирование понимания значимости других людей и развитие способности выражать личные чувства.

Упражнение 1. «Теплое приветствие» (5 минут).

Цель: Обеспечение эмоционально комфортного начала занятия и мягкое включение детей в групповую деятельность.

Проведение: Сидя в кругу, каждый ученик приветствует своего соседа справа, используя различные способы: рукопожатие, объятие и т.п.

Упражнение 2. «Те, кто важны» (15 минут).

Цель: Развитие у детей навыка осмысления значимых для них отношений.

Проведение: Ведущий просит участников игры рассказать о самых значимых для них людях. Это могут быть не обязательно те, с кем ребенок постоянно общается в настоящее время, но непременно те, кто значит для него больше, чем все остальные, кого он знает, кто для него дороже всех. Ведущий также рассказывает о значимых для него людях.

Ведущий просит участников группы строить рассказ по следующей схеме: кто они, чем значимы для вас, чем дороги, так же ли близки они ему теперь, если речь идет о прошлом, хотели бы они им что-нибудь сказать, будь у них такая возможность, прямо сейчас (например, есть невыраженное чувство благодарности). Если кому-то из участников группы действительно хотелось бы поговорить с дорогим ему человеком, можно использовать практикуемую в гештальт-терапии технику «пустого стула».

Упражнение 3. «Вагончики» (5 минут).

Цель: Формирование у детей чувства принадлежности к группе и укрепление межличностного взаимодействия и координации.

Проведение: Дети выстраиваются друг за другом, держась за пояс впереди стоящего; у всех, кроме первого игрока, глаза закрыты. Первый, паровозик, начинает движение и тащит за собой вперед вагончики извилистым путем.

По команде педагога поезд останавливается. Первый ребенок уходит в хвост состава, чтобы дать возможность следующему исполнить роль паровозика. И так до тех пор, пока все участники не исполнят роль паровозика.

Примечание: анализируя по окончании ход упражнения, педагог задает вопросы каждому участнику, например: «Какую роль тебе было интересно выполнять? Почему? Кто из ведущих вызывал у тебя доверие? С кем чувствовал себя в безопасности? Кто из паровозиков шел слишком быстро? Кто старался подобрать темп движения, удобный для всего состава? Кто останавливался, чтобы подождать отставших?».

Упражнение 4. «Чувства животных» (15 минут).

Цель: Развитие способности распознавать, осознавать и вербально выражать собственные эмоциональные состояния через использование ассоциативных методов.

Проведение: Для игры необходим набор картинок с изображением известных детям животных. Психолог раскладывает перед каждым ребенком (по очереди)

картинки и просит назвать основные качества животного, например: зайчик – страх, лев – смелость, лиса – хитрость и т.д. Затем психолог предлагает проанализировать ту или иную житейскую ситуацию и описать свои чувства и состояния с помощью картинок. Если ребенок затрудняется это сделать, ему можно помочь, а также обговорить варианты поведения, предлагая рассказать, как бы повели себя в этой ситуации другие животные.

При проведении данной игры желательно избегать оценок поведения ребенка: основная цель – научить его более точно, более тонко понимать свои чувства для моделирования социально приемлемого поведения.

Упражнение 5. «Теплые слова» (5 минут).

Цель: Завершение занятия с элементами эмоциональной рефлексии и взаимной поддержки.

Проведение: Каждый ребенок по очереди высказывает какое-либо доброе пожелание или напутствие своему соседу слева.

Занятие 6.

Цель: Укрепление коммуникативных умений и развитие осознания собственных индивидуальных качеств и эмоциональных состояний.

Упражнение 1. «Кто я сегодня» (5 минут).

Цель: Создание положительного эмоционального фона.

Проведение: Каждый участник по очереди рассказывает о своем настроении в начале занятия, используя прилагательные.

Упражнение 2. «Разговор без глаз» (10 минут).

Цель: Формирование уверенности в процессе общения.

Проведение: Ведущий говорит о том, что в группе имеется возможность получить опыт общения, недоступный в повседневной жизни.

Участники делятся на пары, садятся спиной к спине друг к другу и стараются в таком положении в течение 3-5 минут поддерживать разговор. По окончании они делятся своими ощущениями.

Ведущий задает вопросы: было ли это похоже на знакомые житейские ситуации (например, телефонный разговор), в чем отличия; легко ли было вести разговор; какой получается беседа – более откровенной или нет.

Упражнение 3. «Собери монстра» (20 минут).

Цель: Развитие навыков командного взаимодействия и принятия индивидуальных различий.

Проведение: Ведущий: «Все мы признаем за собой разные недостатки. Представим себе, что в центре нашего круга стоит чучело – несимпатичное, которое ставят на огородах отпугивать птиц. Оно обладает всеми теми качествами, которые мы считаем своими недостатками. Так, если кто-то признает за собой некоторую слабость, он говорит: «Чучело какое-то» – и называет этот недостаток. Затем каждый из нас скажет, чем, вообще-то, неплохи те качества, которые были названы, но не про те качества, которые назвал сам, а про те, которые назвали у чучела другие.

Ведущий записывает, что назвали участники, сам называет одну или несколько черт чучела. После того, как все участники высказались, ведущий показывает, что записал, а дети говорят, какие плюсы имеет то или иное качество.

Упражнение 4. «Я сегодня понял...» (5 минут).

Цель: Рефлексия.

Проведение: Каждый участник по очереди рассказывает о своем опыте на занятии, что нового он узнал о себе или других членах группы, научился ли чему-то полезному.

Занятие 7.

Цель: Формирование у детей позитивных моделей общения и взаимопомощи.

Упражнение 1. «Мои возможности» (5 минут).

Цель: Создание благоприятного эмоционального фона.

Проведение: Каждый участник по очереди рассказывает о каком-либо своем таланте или навыке, который может быть полезен при межличностном общении.

Упражнение 2. Игра «Почему мы друг друга ценим» (15 минут).

Цель: Формирование положительного отношения к другим.

Проведение: Ведущий: вступая во взаимодействие с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нам нравятся или не нравятся. Как правило, эту оценку связываем с внутренними качествами человека. Давайте попробуем оценить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будет выполнено письменно.

Выберите в группе человека, который по многим своим проявлениям очень нравится вам. Укажите пять качеств, которые вам особенно нравятся в этом человеке. И так, не указывая самого человека, укажите, пять качеств, которые вам особенно в нем нравятся.

Теперь, пожалуйста, по очереди прочитайте вашу характеристику, а мы попробуем определить, к какому человеку она относится.

Упражнение 3. Игра «Проводник и слепой» (15 минут).

Цель: Укрепление доверия в группе.

Проведение: Ведущий: Пожалуйста, все встаньте, закройте глаза и походите по комнате в разные стороны в течение нескольких минут. Теперь произвольно разбейтесь на пары. Один из вас закрывает глаза, и другой водит его по комнате, дает возможность коснуться различных предметов, помогает избежать столкновения с другими парами, дает соответствующие пояснения по поводу их передвижения и т.п. Итак, один с открытыми глазами стоит впереди. Другой на расстоянии вытянутой руки, чуть касаясь спины впереди стоящего, встает с закрытыми глазами. Хорошо, а теперь поменяйтесь ролями. Каждый должен пройти школу «доверия».

Теперь сядьте в круг, подумайте и скажите, кто чувствовал себя уверенно, надежно, у кого было желание полностью довериться партнеру? Пусть каждый оценит своего партнера, поднимая руку с нужным количеством пальцев, – оцениваем по пятибалльной системе. Ведомый поднимает столько пальцев, сколько он считает нужным дать своему поводырю.

Упражнение 4. «Выражаем благодарность» (5 минут).

Цель: Закрепление положительных эмоций и рефлексия.

Проведение: Каждый участник по очереди высказывается о том, за что сегодня он хочет поблагодарить группу.

Занятие 8.

Цель: Осознание ценности окружающих.

Упражнение 1. «Что я ценю в себе» (5 минут).

Цель: Создание позитивного настроения.

Проведение: Каждый ученик по очереди рассказывает о том, какие качества он ценит в себе, какой чертой личности может гордиться.

Упражнение 2. «Мы все разные, и это здорово» (10 минут).

Цель: Понимание индивидуальных различий между людьми.

Проведение: Детям предлагается в течение пяти минут с помощью цветных карандашей нарисовать, что такое радость. Подчеркивается, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. После выполнения задания участники, в том числе ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий просит ребят обратить внимание на различие в понимании и представлении понимания понятия «радости». Делается вывод

о том, что каждый человек – особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

Упражнение 3. «Отражение» (10 минут).

Цель: Развитие навыков сотрудничества и эмоционального контроля.

Проведение: Одна часть игроков образует круг – это невозмутимые зеркала, отражающие того, кто в них смотрится. Другая группа по одному, смотрясь в каждое зеркало, обходит круг. Если зеркало не выдерживает, смущается, начинает смеяться, игроки меняются ролями. Причину, по которой вдруг возникает необходимость посмотреть в зеркало, объясняет педагог, например: «Утром, проснувшись, ты пошел в ванную комнату умываться: чистишь зубы, причесываешься. В глаз попала соринка. Посмотри внимательно в зеркало, слегка оттянув нижнее веко», « У тебя болит горло, и ты, смотря в зеркало, пытаешься понять, воспалено ли оно», «Представь, что у тебя хорошее настроение и ты, стоя у зеркала, просто гримасничаешь, или любишь себя собой».

Упражнение 4. «Портрет на солнечных лучах» (10 минут).

Цель: Развитие понимания себя и своих уникальных качеств.

Проведение: Ведущий просит ответить на вопрос: «Почему я заслуживаю уважения?» следующим образом: нарисуйте солнце, в центре солнечного круга напишите свое имя. Затем вдоль лучей напишите все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь, что бы было как можно больше лучей. После выполнения задания участники по очереди, показывая свои рисунки, рассказывают о своих достоинствах.

Упражнение 5. «Подводим итоги» (5 минут).

Цель: Рефлексия по итогам занятия, осмысление полученного опыта.

Проведение: Каждый участник по очереди рассказывает о своем опыте на сегодняшнем занятии, что нового он узнал и чему научился.

3 этап – закрепляющий (2 занятия)

Занятие 9.

Цель: Повышение осознанности в межличностных отношениях.

Упражнение 1. «Доброжелательное приветствие» (5 минут).

Цель: Создание дружелюбной атмосферы.

Проведение: Сидя в кругу, каждый ученик приветствует своего соседа справа, используя различные способы: рукопожатие, объятие и т.п.

Упражнение 2. «Чаша добрых слов» (5 минут).

Цель: Укрепление позитивного настроя у участников.

Проведение: Ведущий предлагает: «Сядьте поудобнее, закройте глаза. Представьте, что перед вами на столе любимая чашка... Мысленно наполните ее до краев своей добротой. А теперь представьте, что рядом стоит чужая чашка, но пока пустая. Отлейте доброты в эту чашку из своей. Не жалейте! О, ваша чашка опустела! Добавьте вновь доброты. Все дело в том, что, будучи добрым человеком, вы можете делиться этим качеством, и ваша чашка всегда будет полной. Вот поэтому откройте глаза и спокойно, уверенно скажите: «Это я! У меня есть такая чашка доброты!».

Упражнение 3. «Закончите мысль» (10 минут).

Цель: Развитие навыков самопознания и осмысления своих чувств и мыслей.

Проведение: Детям предлагается список предложений, которые надо закончить с точки зрения того, какими, по их мнению, их видят окружающие:

Мне хорошо, когда ...

Мне грустно, когда ...

Я сержусь, когда ...

Я боюсь, когда ...

Я чувствую себя смелым, когда ...

Затем по кругу дети зачитывают свои предложения, и ведется обсуждение, исходя из ответов, в каких ситуациях дети чаще чувствуют себя хорошо, им грустно и т.д.

Упражнение 4. «Выражаем благодарность без слов» (15 минут).

Цель: Развитие у детей навыков невербального общения и умения выражать эмоции через мимику, жесты и движения.

Проведение: Участники разбиваются на пары по желанию. Пары выходят в центр круга, сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности. Затем пары делятся впечатлениями, о том: что чувствовал, выполняя это упражнение; искренно или наиграно выглядело изображение благодарности партнером; понятно ли было, какое чувство изображал партнер.

Упражнение 5. «Что нового для меня сегодня?» (5 минут).

Цель: Рефлексия, подведение итогов и осознание достигнутого опыта.

Проведение: Каждый участник по очереди делится своими впечатлениями о занятии, рассказывает о том, что нового и полезного он узнал.

Занятие 10.

Цель: Формирование у детей осознания собственных мотивов взаимодействия с другими.

Упражнение 1. «Свободное приветствие» (5 минут).

Цель: Настроить участников на продуктивное и открытое взаимодействие.

Проведение: Сидя в кругу, каждый участник здоровается со своим соседом справа, используя любой желаемый способ: вербальный или невербальный, главное, передать чувство радости от встречи.

Упражнение 2. «Совместное творчество» (15 минут).

Цель: Развитие способности к взаимопониманию и совместной работе.

Проведение: Детям предлагается разделить на пары в случайном порядке. Каждой паре выдаются лист бумаги и материалы для рисования. В течение отведенного времени участники должны нарисовать совместный рисунок на свободную тему. Важно уметь договариваться со своим партнером по рисованию и работать слаженно. По заверении работы в классе оформляется выставка получившихся рисунков.

Упражнение 3. Игра «Путаница» (5 минут).

Цель: Снижение мышечного и эмоционального напряжения, развитие телесной раскованности и доверия в группе.

Проведение: Дети стоят, взявшись за руки, и образуют круг. Водящий выходит из комнаты или отворачивается. Не отпуская рук, игроки запутывают круг, который водящий должен распутать.

Упражнение 4. «Подводим итоги: что изменилось?» (15 минут).

Цель: Осознание положительных изменений в эмоциональном состоянии и поведении, формирование рефлексивных навыков.

Проведение: Каждый участник рассказывает, что ему дала работа в группе, что нового он узнал о себе и о других.

Заключительное слово ведущего: Ведущий говорит о том, что эти занятия показали, что у всех нас много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, неповторимым, и то, что для всех нас общее. Потому мы нужны друг другу, каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Результаты опытно-экспериментального исследования школьной тревожности учащихся начальных классов

Таблица 4.1 – Результаты исследования школьной тревожности учащихся начальных классов по методике «Школьной тревожности» Б. Филлипс после реализации программы

№ п/п	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Общая тревожность
1.	8	9	6	6	5	5	8	68
2.	8	10	4	4	4	4	6	60
3.	9	9	5	5	3	3	8	60
4.	7	9	3	3	3	3	7	58
5.	6	8	5	3	4	4	6	53
6.	6	7	5	4	3	4	6	56
7.	4	5	3	3	2	3	3	27
8.	6	7	5	5	3	4	6	68
9.	8	10	3	3	3	3	7	52
10.	4	7	5	5	4	3	5	50
11.	6	7	5	5	3	4	5	54
12.	8	9	6	6	4	5	7	70
13.	4	4	3	3	3	3	3	26
14.	4	7	4	3	3	4	6	52
15.	5	4	3	2	2	3	3	27
16.	4	4	3	3	2	2	2	25
17.	5	3	2	3	3	2	5	30
18.	3	4	3	2	3	3	2	28
19.	4	5	3	3	2	3	5	32
20.	5	3	3	3	3	4	5	32
21.	8	9	2	2	2	3	6	55
22.	4	5	4	2	3	3	5	34
23.	4	4	3	3	2	3	4	28
24.	7	6	4	4	3	5	8	68
25.	8	8	3	3	3	3	5	48
26.	4	7	4	2	3	3	5	50
Итого	Низкий – 13 человек; Средний – 12 человек; Высокий – 1 человек.	Низкий – 8 человек Средний – 11 человек Высокий – 7 человек.	Низкий – 2 человек Средний – 16 человек Высокий – 8 человек	Низкий – 5 человек Средний – 15 человек Высокий – 6 человек	Низкий – 6 человек Средний – 15 человек Высокий – 5 человек.	Низкий – 2 человек Средний – 21 человек Высокий – 3 человек.	Низкий – 7 человек Средний – 13 человек; Высокий – 6 человек	Низкий – 10 человек Средний – 12 человек Высокий – 4 человек

Таблица 4.2 – Результаты диагностики уровня тревожности учащихся начальных классов по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан после реализации программы

№ п/п	Баллы	Уровень тревожности
1.	45	нормальный
2.	23	нормальный
3.	24	нормальный
4.	40	нормальный
5.	37	нормальный
6.	16	состояние не свойственно
7.	44	нормальный
8.	42	нормальный
9.	21	нормальный
10.	28	нормальный
11.	30	нормальный
12.	21	нормальный
13.	27	нормальный
14.	26	нормальный
15.	18	состояние не свойственно
16.	50	несколько повышенный
17.	12	состояние не свойственно
18.	28	нормальный
19.	50	несколько повышенный
20.	23	нормальный
21.	26	нормальный
22.	20	нормальный
23.	13	состояние не свойственно
24.	50	несколько повышенный
25.	18	состояние не свойственно
26.	12	состояние не свойственно
Итого:	<p>Очень высокий уровень тревожности – 0 % (0 человек).  Явно повышенный уровень тревожности – 0 % (0 человек).  Несколько повышенный уровень тревожности – 12 % (3 человека).  Нормальный уровень тревожности – 65 % (17 человек).  Состояние тревожности испытуемому не свойственно – 23 % (6 человек).</p>	

Таблица 4.4 – Расчет Т-критерия Вилкоксона по методике «Школьной тревожности»  
Б. Филлипс

№ п/п	До	После	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый № сдвига
1	72	68	-4	4	14
2	70	60	-10	10	21
3	58	60	+2	2	4
4	70	58	-12	12	22
5	50	53	+3	3	10
6	60	56	-4	4	14
7	25	27	+2	2	4
8	73	68	-5	5	17
9	55	52	-3	3	10
10	56	50	-6	6	19
11	52	54	+2	2	4
12	75	70	-5	5	17
13	28	26	-2	2	4
14	55	52	-3	3	10
15	29	27	-2	2	4
16	22	25	+3	3	10
17	55	30	-25	25	26
18	20	28	+8	8	20
19	52	32	-20	20	25
20	50	32	-18	18	24
21	53	55	+2	2	4
22	50	34	-16	16	23
23	25	28	+3	3	10
24	72	68	-4	4	14
25	50	48	-2	2	4
26	55	50	-5	5	17
Итого					351

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=351$ . Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы по формуле (4.1).

$$\Sigma_{xij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+26)26}{2} = 351, \quad (4.1)$$

Суммы равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно. Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице 4.4. эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов «редких» направлений составляет  $T_{\text{эмп}}$ :

$$T = \Sigma R_t = 4 + 10 + 4 + 4 + 10 + 20 + 4 + 10 = 66.$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=26$ :

$$T_{\text{кр}} = 84 \quad (p \leq 0.01); \quad T_{\text{кр}} = 110 \quad (p \leq 0.05)$$

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01)$ .

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

Таблица 4.5 – Расчет Т-критерия Вилкоксона по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» А.М. Прихожан

№ п/п	До	После	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый № сдвига
1	51	45	-6	6	24.5
2	20	23	+3	3	15
3	26	24	-2	2	8.5
4	45	40	-5	5	21
5	40	37	-3	3	15
6	18	16	-2	2	8.5
7	51	44	-7	7	26
8	40	42	+2	2	8.5
9	22	21	-1	1	2.5
10	33	28	-5	5	21
11	36	30	-6	6	24.5
12	20	21	+1	1	2.5
13	30	27	-3	3	15
14	30	26	-4	4	18
15	16	18	+2	2	8.5
16	55	50	-5	5	21
17	15	12	-3	3	15
18	30	28	-2	2	8.5
19	55	50	-5	5	21
20	25	23	-2	2	8.5
21	29	26	-3	3	15
22	22	20	-2	2	8.5
23	12	13	+1	1	2.5
24	55	50	-5	5	21
25	19	18	-1	1	2.5
26	10	12	+2	2	8.5
Итого					351

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=351$ . Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы по формуле (4.2).

$$\Sigma_{xij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+26)26}{2} = 351 \quad (4.2)$$

Суммы равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно. Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов «редких» направлений составляет  $T_{\text{эмп}}$ :

$$T = \Sigma R_t = 15 + 8.5 + 2.5 + 8.5 + 2.5 + 8.5 = 45.5.$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=26$ :

$$T_{\text{кр}} = 84 \quad (p \leq 0.01); \quad T_{\text{кр}} = 110 \quad (p \leq 0.05).$$

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01)$ .

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

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

Таблица 5.1 – Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику по психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственные
Этап 1. Целеполагание внедрения психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы					
1.1. Изучить документацию по предмету внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы)	Изучение нормативной документации (Федеральных нормативно-правовых актов, документов Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности субъектов образования в РФ)	Изучение литературы, анализ, синтез полученных данных, дискуссии, наблюдение	Педагогический совет, работа в рамках методического объединения психологов	Сентябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
1.2. Сформулировать цели внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы	Формулировка и обоснование актуальности и цели внедрения программы	Дискуссия по теме, анализ материалов, беседы	Работа методического объединения	Сентябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
1.3. Разработать этапы внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы	Изучение и анализ содержания этапов внедрения программы: формулировка задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности	Проведение анализа готовности образовательного учреждения к внедрению программы: наличие условий для реализации программы	Работа методического объединения, совещание, анализ документации	Сентябрь	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог

Продолжение таблицы 5.1

1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы	Анализ уровня готовности педагогического коллектива к внедрению, анализ работы образовательного учреждения по теме внедрения, подготовка методической основы для внедрения программы	Составление плана внедрения программы, анализ результатов исследования готовности учреждения к деятельности по внедрению	Совещание с администрацией, анализ документации, составление плана внедрения	Сентябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 2. Формирование положительной психологической установки на внедрение психолого-педагогической программы коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы					
2.1. Подготовить субъектов образовательного процесса к освоению предмета внедрения	Обоснование практической значимости внедрения. Формирование готовности внедрить программу в практику психологического сопровождения в образовательном учреждении, подбор и расстановка субъектов внедрения	Тренинги (развития инновационной готовности к внедрению), беседы, дискуссии, популяризация темы внедрения программы	Индивидуальные беседы с заинтересованными субъектами внедрения программы, работа методического объединения	Октябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
2.2. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у педагогического коллектива	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в образовательную организацию, оценка их значимости и актуальности внедрения программы	Дискуссии, семинары, информационные стенды, презентации по изучаемой проблеме	Беседы, семинары, изучение передового опыта внедрения инновационных технологий в образовательных учреждениях, творческая деятельность	Октябрь-ноябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог

Продолжение таблицы 5.1

2.3. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у заинтересованных субъектов вне образовательного учреждения	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологии вне образовательного учреждения	Семинары, психологическое консультирование, конференции, мастер-классы	Участие в конференциях (статьи, доклады), семинарах по теме внедрения	Октябрь-ноябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 3. Изучение предмета внедрения					
3.1. Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения	Изучение материалов и документов о предмете внедрения инновационной программы	Фронтальные опросы	Семинары, работа с информационными источниками	декабрь	Педагог-психолог
3.2. Изучить сущность предмета внедрения инновационной программы	Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Фронтальные опросы, самообразование	Семинары, тренинги	Январь	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
3.3. Изучить методику внедрения темы программы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтальные опросы, самообразование	Семинары, тренинги	Январь-февраль	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 4. Опережающее (пилотажное) освоение предмета внедрения					
4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование, дискуссии	Работа методического объединения, лекции, семинары, тематические мероприятия	Март-апрель	Заместитель директора по ВР, педагог-психолог

Продолжение таблицы 5.1

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, дискуссии	Беседы, консультирование, работа методического объединения	Апрель	Педагог-психолог
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения программы	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной программы	Изучение динамики процесса в образовательном учреждении по теме внедрения программы, дискуссии, экспертная оценка, самооценка	Совещание, анализ документации	Апрель-май	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения педагог-психолог
4.4. Проверить методику внедрения программы	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение динамики процесса в образовательном учреждении, корректировка методики	Посещение семинаров, мероприятий, работа методического объединения	Сентябрь-декабрь	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения педагог-психолог
Этап 5. Фронтальное освоение предмета внедрения					
5.1. Мобилизовать педагогический коллектив на внедрение инновационной программы	Анализ работы инициативной группы по внедрению программы	Работы по освоению инновационной технологии, тренинги	Педагогический совет, работа методического объединения	Январь	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения педагог-психолог

Продолжение таблицы 5.1

5.2. Развить знания, 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	Наставничество, консультирование, семинары, работа методического объединения	Январь-март	Руководитель методического объединения педагог-психолог
5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной программы психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы	Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы	Изучение динамики процесса в образовательном учреждении по теме внедрения программы, дискуссии	Производственное собрание, анализ документов, работа методического объединения	Март	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
5.4. Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения	Фронтальное освоение программы сопровождения психолого-педагогической коррекции школьной тревожности учащихся начальной школы	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения программы	Работа психологической службы, педагогический совет, консультирование, работа методического объединения	Март-май	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 6. Совершенствование работы над предметом внедрения					
6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Конференции по теме внедрения, анализ материалов, работа методического объединения	Сентябрь-октябрь	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог

Продолжение таблицы 5.1

6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению программы	Анализ зависимости конечного результата по первому полугодю от создания условий для внедрения программы	Анализ динамики процесса в образовательной организации по теме внедрения программы, дискуссии, доклады	Производственное собрание, анализ документации, работа методического объединения	Сентябрь-октябрь	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
6.3. Совершенствовать методику освоения внедрения программы	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения программы	Анализ динамики процесса в образовательном учреждении по теме внедрения программы, методическая работа	Работа методического объединения	Октябрь-декабрь	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 7. Распространение передового опыта освоения предмета внедрения					
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии	Изучение и обобщение опыта работы образовательного учреждения по инновационной технологии	Наблюдение, изучение документов образовательного учреждения, посещение лекций, семинаров	Работа методического объединения, информационные стенды, буклеты, семинары	Сентябрь-декабрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
7.2. Осуществить наставничество образовательных учреждений, приступивших к внедрению программы	Обучение психологов и педагогов других образовательных организаций по внедрению программы	Наставничество, обмен опытом, консультирование, семинары	Выступление на семинарах, работа методического объединения	Март-май	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению программы	Пропаганда внедрения программы в районных образовательных организациях	Выступления на семинарах, конференция, научная и творческая деятельность	Участие в конференциях, написание статей, научной работы по внедрению программы	Январь-февраль	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог

*Продолжение таблицы 5.1*

7.4. Сохранить имеющийся опыт над темой исследования	Обсуждение динамики работы образовательного учреждения над темой, научная работа по теме внедрения программы	Наблюдение, анализ, научная деятельность	Семинары, написание научной работы и статей по теме программы, изучение последующего опыта внедрения программы в образовательные организации	Октябрь-февраль	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
--	--	--	--	-----------------	--