



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

Управление процессом саморегуляции у младших школьников

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

Проверка на объем заимствований:  
*62,91* % авторского текста

Работа *рекомендована* к защите  
 рекомендована / не рекомендована

«*28*» *08* 2018 г.

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

Выполнила:  
 студентка группы ОФ-210/172-2-1  
 Кудрякова Кристина Владимировна

Научный руководитель:  
 кандидат педагогических наук, доцент  
 кафедры ТиПП  
 Крыжановская Надежда Васильевна

Челябинск  
 2018 год

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Управление процессом саморегуляции у младших школьников как психолого-педагогическая проблема .....	8
1.1. Понятие «саморегуляция» в психолого - педагогической литературе.....	8
1.2. Особенности проявления саморегуляции у младших школьников.....	14
1.3. Модель управления процессом саморегуляции у младших школьников .....	21
Глава II. Организация исследования управления процессом саморегуляции у младших школьников .....	34
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	34
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования .....	39
Глава III Опытнo-экспериментальное исследование управления процессом саморегуляции у младших школьников.....	49
3.1. Программа управления процессом саморегуляции у младших школьников .....	49
3.2. Анализ результатов опытнo-экспериментального исследования управления процессом саморегуляции у младших школьников .....	54
3.3. Технологическая карта внедрения. Рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции младших школьников.....	63
Заключение .....	71
Библиографический список .....	76
Приложения .....	86

## Введение

Проблема саморегуляции личности давно привлекала внимание отечественных и зарубежных ученых. Например, огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблемы психической саморегуляции принадлежит научной школе В.М. Бехтерева. В трудах самого В.М. Бехтерева, а также его учеников и последователей в лице А.Ф. Лазурского, М.Я. Басова, В.Н. Мясищева, Б.Г. Ананьева и других ученых содержится немало оригинальных мыслей, теоретических и экспериментальных разработок данной проблемы.

Саморегуляция – это: управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями; целенаправленное изменение как отдельных психофизиологических функций, так и нервно-психических состояний в целом; целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий; взаимодействие внешнего и внутреннего в поведении и деятельности индивида, и т.д.

В современных исследованиях выделяют более тридцати видов и уровней саморегуляции, являющихся объектом анализа и изучения: социальная, биологическая, психологическая, психотическая, произвольная и непроизвольная, эмоциональная, исполнительная, волевая, побудительная, мотивационная, личностная, познавательная, интеллектуальная, рефлексивная, индивидуальная и др.

Не вдаваясь в более углубленный анализ исследований по проблеме саморегуляции, отметим, что с практической, прикладной точки зрения важно уяснить:

- во-первых, саморегуляция – это процесс воздействия на собственное физиологическое и нервно-психологическое состояние;
- во-вторых, саморегуляция во многом зависит от желания человека управлять собственными эмоциями, чувствами и переживаниями, и как следствие – поведением;

- в-третьих, способность к самоуправлению не дается от рождения, а вырабатывается при жизни, т.е. поддается формированию и совершенствованию.

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

В настоящее время достаточно исследована регуляция различных видов деятельности, отдельных психических состояний и процессов, регуляция личности и ее поведения. Так же в настоящее время имеется обширный материал экспериментальных и теоретических исследований в этой области у таких ученых как А.Г. Асмолов, Л.М. Веккер, В.А. Иванников, О.А. Конопкин, Е.Г. Ксенофонтова, Н.А. Ратинова.

Принципиальные подходы к определению природы, сущности и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности нашли отражение в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.

Большой вклад в изучение психологических механизмов саморегуляции внесли такие отечественные психологи как П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Т.В. Захарова, В.А. Иванников, О.А. Конопкин, Н.С. Лейтес, Б.Ф. Ломов, А.А. Смирнов, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.

В работах, посвященных изучению детей саморегуляция рассматривалась либо в контексте изучения других психических функций и процессов (Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Н.Г. Лутонян, О.С. Орлова и др.), либо в отдельном ее проявлении как функции самоконтроля (Е.Б. Аксенова, С.Д. Максименко и др.). Вместе с тем, проблема управления процессом саморегуляции у младших школьников до сих пор остается малоизученной.

Актуальность проблемы обусловила определение темы работы: «Управление процессом саморегуляции у младших школьников».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Объект исследования: саморегуляция у младших школьников.

Предмет исследования: управление процессом саморегуляции у младших школьников.

Гипотеза, выдвинутая в ходе исследования, состоит в следующем – модель управления процессом саморегуляции у младших школьников, будет способствовать овладению своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий (саморегуляция в интеллектуальной деятельности); эмоциональному реагированию на ситуации социально-приемлемым образом (эмоциональная саморегуляция), а также управлению своими действиями и владению собственным поведением в различных ситуациях (волевая саморегуляция) младшими школьниками.

Задачи исследования:

1. Теоретически проанализировать понятие «саморегуляция» в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности проявления саморегуляции у младших

школьников.

3. Разработать и теоретически обосновать модель управления процессом саморегуляции у младших школьников.
4. Подобрать адекватный задачам исследования диагностический инструментарий.
5. Определить этапы, методы и методики исследования.
6. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента и охарактеризовать выборку.
7. Разработать и апробировать программу управления процессом саморегуляции у младших школьников.
8. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.
9. Разработать технологическую карту внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников и рекомендации педагогам, родителям по управлению процессом саморегуляции младших школьников.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы и методики исследования:

1. Теоретические методы (теоретический анализ психолого-педагогической литературы, целеполагание, моделирование);
2. Эмпирические методы (констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование по методикам «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса);
3. Математико-статистический метод (Т - критерий Вилкоксона).

Теоретическая значимость:

1. Проведен анализ психолого – педагогической литературы по проблеме исследования;
2. Разработано дерево целей на основе которого, составлена модель управления процессом саморегуляции у младших школьников.

3. Разработана и реализована модель управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Практическая значимость:

1. Разработана и апробирована программа управления процессом саморегуляции у младших школьников;
2. Разработана технологическая карта внедрения программы по управлению процессом саморегуляции у младших школьников, представлена система рекомендаций для педагогов и родителей;
3. Полученные результаты могут быть использованы педагогами и психологами школ и учреждений, для выявления уровня сформированности саморегуляции и проведения коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками.

База исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №154 г. Челябинска. В исследовании приняли участие учащиеся 2х классов, в возрасте 8-9 лет, в составе 23 человек, из них 14 мальчиков, 9 девочек. Выборка была составлена случайно, в выборку частично вошли дети, состоящие на контроле у педагога-психолога.

Апробация: материалы исследования прошли апробацию в виде публикации научной статьи Долгова В.И., Крыжановская Н.В., Кудрякова К.В. Управление процессом саморегуляции у младших школьников // Вестник ЧГПУ – Челябинск, Издательство ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2018 (в печати).

## Глава 1. Управление процессом саморегуляции у младших школьников как психолого-педагогическая проблема

### 1.1. Понятие «саморегуляция» в психолого - педагогической литературе

В современных психолого-педагогических исследованиях понятие «саморегуляция», а также родственные понятия – самообучение, самоконтроль, самоуправление, самоорганизация, самопрограммирование и др. – трактуются по-разному. Широкий диапазон различий объясняется прежде всего разной степенью общности процессов, которые описываются этими понятиями. Среди основных подходов к сущности саморегуляции выделяют несколько.

Саморегуляция – это:

- особый уровень программирования деятельности на основе процессов предвидения;
- управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями;
- целенаправленное изменение как отдельных психофизиологических функций, так и нервно-психических состояний в целом;
- взаимодействие внешнего и внутреннего в поведении и деятельности индивида, и т.д. [25, с. 62].

Важно отметить, что саморегуляция – это заблаговременно понятое и организованное влияние субъекта на свою психику для трансформации ее характеристик в нужном направлении. Именно поэтому развитие саморегуляции необходимо начинать с детского возраста [7, с. 394].

Многозначность термина «саморегуляция» обусловлена, с одной стороны, многоуровневым строением, множеством аспектов изучения, с другой стороны – двойственным значением корня «само» (указывающего на активность человека, способного совершать сознательные «произвольные» действия и на то, что процессы могут протекать как бы «сами собой», спонтанно) [31, с. 7].



Саморегуляция – это своеобразная настройка индивидом своего персонального внутреннего мира и самого себя с целью приспособления. То есть это свойство абсолютно всех биологических систем формировать, а в дальнейшем держать на конкретном, более или менее постоянном уровне биологические или физиологические параметры. При саморегуляции факторы, которые управляют, не влияют на управляемую систему извне, а появляются в ней самой. Такой процесс может иметь циклический характер [49, с. 41].

В.Э. Пахальян отмечает, что в современных исследованиях выделяют более тридцати видов и уровней саморегуляции, являющихся объектом анализа и изучения: социальная, биологическая, физиологическая, нейрофизиологическая, психологическая, психотическая, произвольная и непроизвольная, сознательная и несознательная, внешняя и внутренняя, эмоциональная, прямая и опосредованная, исполнительная, волевая, побудительная, мотивационная, личностная, познавательная, интеллектуальная, рефлексивная, индивидуальная и др. Критерии, по которым виды реализации саморегуляции весьма разнообразны – как по степени общности описываемых процессов, а также и по их отличительному признаку [цит. по 60, с. 91].

Термин «саморегуляция» используется с одной стороны, для характеристики функций человека как субъекта деятельности; с другой – применительно к анализу работы мозга (когда мозг рассматривается как саморегулирующаяся система) [67, с. 313].

С практической прикладной точки зрения Н.А. Ратинова объясняет:

- во-первых, саморегуляция - это процесс воздействия на собственное физиологическое и нервно-психологическое состояние;
- во-вторых, саморегуляция во многом зависит от желания человека управлять собственными эмоциями, чувствами и переживаниями, и как следствие - поведением;
- в-третьих, способность к самоуправлению не дается от рождения, а вырабатывается при жизни, т.е. поддается формированию и

совершенствованию [73, с. 18].

«Саморегуляция», «саморегулирование» - производное от понятия «регулирование». Под регулированием понимается приведение чего-либо в соответствие с установленными нормами, правилами. Процесс регулирования раскрывается как сравнение регулируемой величины с заданным значением, и в случае отклонения (рассогласования) ее от заданного значения в объект регулирования поступает воздействие, восстанавливающее регулируемую величину. Таким образом, процесс регулирования обязательно предполагает наличие минимум двух компонентов: регулируемого объекта и регулирующей системы или просто регулятора [5, с. 89].

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

Как правило, в современной литературе делается упор только на какой-то один из возможных объектов саморегулирования, в качестве которых чаще всего упоминается психическое состояние или конкретный психический процесс. Такой подход оправдан в контексте конкретных исследований и обусловлен авторскими интересами, но в силу своей ограниченности он не может быть принят за основу при формулировке общего определения. Итак, субъектом саморегулирования является сам "человек, а в качестве объекта могут выступать присущие ему психические явления, выполняемая им деятельность или собственное поведение [36, с. 69].

Осницкий А.К. так определяет саморегуляцию деятельности: «Саморегуляция деятельности – есть регуляция, осуществляемая человеком как субъектом деятельности и направленной на приведение возможностей человека в соответствие с требованиями этой деятельности» [цит. по 58, с. 144].

Таким образом, под саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие. Очевидно, употребление термина "саморегуляция" не имеет смысла без определения той области, которая подвергается регуляции.

Согласно К.А. Абульхановой-Славской и В.П. Бояринцеву саморегуляцию можно определить, как механизм обеспечения внутренней психической активности человека психическими средствами, при этом активность и саморегуляция выступают как две взаимодополняющие стороны: активность выражает изменчивость, движение, а саморегуляция - обеспечивает устойчивость, стабильность этой активности [цит. по 1, с. 227].

Б.Ф. Ломов понимает саморегуляцию как оптимальное приспособление организма к конкретным условиям существования [цит. по 46, с. 130]. Очевидно, в этом определении отсутствует субъект, производящий регулирующие воздействия.

Н.П. Слободняк, дающей оценку тенденции развития понятия саморегуляции, указывает, что под саморегуляцией понимается анализ процессов смыслообразования, включая уровень саморефлексии, систему переживаний в контексте самоидентификации. Саморегуляцию она считает проявлением регулятивной функции самосознания [цит. по 79, с. 63].

Как видно из определений, сфера, подвергающаяся регулированию, имеет очень большой разброс значений.

Е.А. Сергиенко рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением. Ею выделяются два уровня саморегуляции: операционально-технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств оптимизации и мотивационный, на котором организуется общая направленность деятельности с помощью управления мотивационно-потребностной сферой [цит. по 77, с. 118].

А. Ребер в Оксфордском толковом словаре указывает, что саморегуляция – приблизительный синоним саморуководства, но используемый более

“нейтрально”. То есть этот термин не предполагает теоретических дискуссий, которые лежат в основе коннотаций его приблизительного синонима [56, с. 826].

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

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

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

Особенность человеческого способа саморегуляции, по О.А. Конопкину состоит в том, что она не просто "приспосабливает" человека, но и содержит выработку эффективной жизненной ориентации, включая чувство своей онтологической приемлемости, цельности, самоуважения, и это уже не просто механизм управления [цит. по 31, с. 6].

Существуют попытки сведения саморегуляции к отдельным аспектам процесса регулирования. Так, в теории психического Н.Л. Божович

центральное место отводится воле, при этом саморегуляция, не будучи упомянутой отдельно, как бы по умолчанию, отнесена автором к функциям воли, которая отвечает за формирование целей и программ, адресуемых к исполнительным органам. Но если воля, по замечанию самой Н.Л. Божович "ничего не отражает", то саморегуляция, как системное качество самосознания человека, объединяет помимо волевых процессов, психические явления другого рода (например, мотивы, когнитивные компоненты) [цит. по 10, с. 304].

И.И. Чеснокова утверждает: изучение самосознания возможно только через саморегуляцию поведения и деятельности, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе [цит. по 70, с. 61].

В современной зарубежной психологии под саморегуляцией понимаются «процессы, позволяющие субъекту управлять собственным поведением в изменяющихся условиях». Саморегуляция включает управление мыслями, эмоциями, поведением, вниманием. Процесс саморегуляции возникает, когда на пути к достижению поставленной цели возникают внешние или внутренние препятствия. С точки зрения Ю. Куля, саморегуляция входит в структуру волевой регуляции - системы, функционирующей на двух уровнях: саморегуляция и самоконтроль [цит. по 50, с. 39].

В современной отечественной психологии саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий) она понимается как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия различных явлений и уровней психики [цит. по 32, с. 117].

В.И. Моросанова относит к саморегуляции процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Предметом психологии саморегуляции являются, с её точки зрения, "интегральные психические процессы и явления, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности" [цит. по 50, с. 48].

Казанский исследователь Н.М. Пейсахов, предложивший в 70-е годы

концепцию самоуправления, понимает его как целенаправленное изменение поведения, когда цель ставит сам субъект [цит. по 75, с. 62].

Важной задачей современной школы является повышение эффективности учебной деятельности, формирование познавательной активности и самостоятельности учащихся, основой которых является сформированная система саморегуляции. Этим обусловлена актуальность исследования проблемы формирования умений и навыков саморегуляции младших подростков на основе рефлексии в процессе обучения, как фактора предотвращения школьной не успешности. В младшем школьном возрасте начинается индивидуализация учебной деятельности и становление ее важнейшего компонента – умения учиться самостоятельно, поэтому саморегуляция рассматривается нами как умение учащихся организовать свою учебную деятельность и поведение, успешность которых во многом зависит от сложившихся навыков регулирования.

В нашей работе мы придерживаемся понимания саморегуляции, как способности овладевать собой и своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий в различных ситуациях и областях деятельности; а также возможности эмоционального реагирования на ситуации социально-приемлемым образом.

## 1.2. Особенности проявления саморегуляции у младших школьников

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

[15, с. 107].

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. Ведь учение в школе – деятельность обязательная, ответственная и требующая систематического организованного труда.

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок – он уже школьник. Это новое положение, ребенок, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует и это чувство окрашено у него положительными переживаниями [42, с. 93].

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе [81, с. 91].

«Социальная ситуация развития» обуславливает в младшем школьном возрасте то, что на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности [52, с. 64].

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он

должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности.

Исследованиями саморегуляции в младшем школьном возрасте занимался психолог З.В. Мануйленко. В ходе экспериментального исследования З.В. Мануйленко выяснил, что дети 3 – 4 лет не могут еще контролировать свое поведение. Этот результат полностью согласуется с данными советского нейропсихолога А.Р. Лурии, о том, что лобные доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека, заканчивают формироваться лишь к 4 – 5 годам. Дети этого возраста уже лучше контролируют себя, но в основном тогда, когда ребенок видит, что он, например, изменил положение руки. Контроль же в области «мышечного чувства», подсказывающего, что поза изменилась, у них еще практически отсутствует. Такая форма контроля появляется в 5 – 6 лет. Но и в этом возрасте детям еще трудно длительное время следить за собой. Интересно, что дети этого возраста впервые начинают применять некоторые приемы, позволяющие им не отвлекаться, - например, смотрят вниз или прямо на экспериментатора. И, наконец, 6 – 7 летние дети могут довольно длительное время сохранить требуемую позу [цит. по 22, с. 134].

Возраст в 6 – 8 лет переломный этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, также изменяются характеристики эклектической активности мозга, что конечно связано с повышением роли лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности, считает А.Р. Лурия. Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Н.И. Красногорского, показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль карты головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу [цит. по 85, с. 171].



Таким образом, дети 6 – 7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга. Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник учится управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов. По данным Н.В. Репкиной у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал [цит. по 52, с. 84].

Исследования, которые проводились Э.Д. Телегиной и В.В. Гагай установили, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий. Однако нам представляется, что дело здесь не столько в небольшом количестве заданий, сколько в том, что эти задания не направлены на формирование действий контроля, а изначально требуют их сформированности, причем на достаточно высоком уровне [цит. по 39, с. 120].

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

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

С различными аспектами саморегуляции связаны исследования К.А.

Абульхановой – Славской [1, с. 66], В.И. Чиркова и др.

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

В процессе онтогенетического развития, в ходе овладения новыми разнообразными и усложняющимися видами произвольной активности человек приобретает генерализованные умения саморегуляции, общую способность произвольного построения своей целенаправленной активности. Обобщение и генерализация многочисленных конкретных и единичных регуляторных навыков, и умений, приобретаемых в процессе реальной собственной деятельности и поведения, приводят к формированию индивидуализированной “метасистемы” саморегуляции, характеризующей общий уровень развития человека как субъекта своей деятельности и поведения, характерный для него стиль регуляции своей целенаправленной активности [цит. по 10, с. 319].

Уже в 20-х годах в школе Л.С. Выготского начинались исследования произвольной регуляции различных психических процессов в связи с идеей культурно – исторического развития психики человека и опосредованного характера высших психических функций, обусловленного употреблением внешних и внутренних знаков (средств) [цит. по 16, с. 723].

По поводу онтогенетического развития волевой регуляции С.Л. Рубинштейн писал о том, что уже первое, направленное на определенный объект, осмысленное действие ребенка, разрешающего какую-нибудь «задачу», является примитивным волевым актом. Но от этого примитивного акта до высших форм волевого избирательного действия ещё очень далеко. Равно несостоятельно как-то представление, будто у ребенка в раннем детстве, в 2 – 4 года, воля уже созрела, так и то, встречающееся в литературе, утверждение, будто воля, как и разум, является новообразованием подростков. В действительности волевые действия появляются у ребенка очень рано;

совершенно неправильно изображать хотя бы трехлетнего ребенка как чисто инстинктивное существо, у которого нет зачатков волевой регуляции. В действительности развитие волевой регуляции, начинаясь в раннем возрасте, проходит длинный путь. На каждой ступени этого развития волевая регуляция имеет свои качественные особенности [цит. по 76, с. 504].

И.А. Коробейников делает акцент на том, что закономерности управления процессом саморегуляции у детей напрямую зависят от специфики отношений между ребенком и средой в конкретный возрастной период. Он отмечает, что в младенчестве подчеркивается огромная роль полноценного общения (взаимодействия) ребенка со взрослым [цит. по 34, с. 91].

Развитие управления процессом саморегуляции оказалось также связанным с изменением соотношения внешней и внутренней стимуляции. Если в младшем школьном возрасте регуляция поведения осуществляется только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослых, то с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренные изменения мотивации). При необходимости затормозить какое – либо действие дети сами создают условия, исключающие привлекательные действия [57, с. 42].

В младшем школьном возрасте у школьников первого – третьего классов заметно растет умение проявлять волевые усилия. Это было замечено в исследованиях В.А. Иванникова, Е.И. Игнатьева, В.И. Селиванова и других. В этом возрасте начинают формироваться произвольные умственные действия, намеренное запоминание и припоминание учебного материала, произвольное внимание, направленное и устойчивое наблюдение, упорство в решении мыслительных задач [цит. по 26, с. 109].

Если в первом и втором классах школьники совершают волевые действия главным образом по указанию взрослых, в том числе и учителя, то уже в третьем классе они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами. При необходимости воздержаться от какого – либо действия дети сами создают условия, исключающие

привлекательные действия, например, отворачиваются, чтобы не посмотреть на интересные картинки, запрещенные для рассматривания, или берутся за другое дело. Самостимуляция в этом возрасте используется достаточно широко, но в подавляющем большинстве случаев она диффузная, не подкреплена нравственными принципами. Школьник может проявить настойчивость в учебной деятельности, при занятии физкультурой, только при наличии интереса к этому. Б.С. Волков, например, показал, что школьники со слабым уровнем развития воли проявляют высокую и достаточно устойчивую активность в изучении предметов только при наличии интереса к ним, а при изучении нелюбимых предметов высокая и устойчивая активность проявлялась только школьниками с высоким уровнем развития воли [цит. по 15, с. 43].

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

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

Таким образом, ключевыми особенностями формирования саморегуляции в младшем школьном возрасте являются: развитие волевых качеств у детей, формирование произвольности, сознательная регуляция своих действий, а также, стремление, к самостоятельности, которое нередко подталкивает

школьника к невыполнению требований учителей и взрослых.

### 1.3. Модель управления процессом саморегуляции у младших школьников

На сегодняшний день нетерпеливость стала одним из основных качеств современного человека, люди хотят достичь быстрых результатов при минимальных усилиях, но именно умение управлять своими чувствами и эмоциями является качеством, позволяющим достигать поставленных целей, преодолевая на своем пути трудности и препятствия. Именно поэтому формированию способности к произвольной регуляции своего поведения и деятельности следует уделять внимание уже в дошкольном возрасте, чтобы ребенок, когда проходил обучение в начальной школе учился целенаправленно работать над собой [28, с. 63].

В младшем школьном возрасте большую роль играют навыки саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля, ведь в этот возрастной период жизни ребенка у него раскрываются многие индивидуальные особенности в разных сферах отношений. Очень важно не упустить резервы данного возраста, найти такое образование в структуре личности младшего школьника, которое соответствовало бы его возрастным возможностям. На наш взгляд одним из таких образований является управление процессом саморегуляции, позитивно влияющее на индивидуальный учебно – познавательный процесс младших школьников. Развитие процесса саморегуляции – одна из центральных линий развития детей. Разнообразие видов деятельности, которые осваивает дошкольник, объединяет одно – в них формируется важнейшее личностное новообразование этого возраста – произвольная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю [8, с. 94].

Управление процессом (process control) – это функция поддержания какого-либо процесса в рабочем состоянии в рамках данного уровня

способностей и производственных возможностей [3, с. 102].

Управление процессом саморегуляции состоит, в том, чтобы привести в соответствие возможность школьников с требованиями учебной деятельности. Школьники, должны, прежде всего, осознавать, что требует от них учитель. Далее в соответствии с понятой целью школьники составляют программу действий, средств и способов ее осуществления. Для оценки результатов своей деятельности, школьники должны располагать данными о том, насколько она признается успешной, поэтому они следят за оценками, которые ставит им учитель. Оценка результатов как компонент саморегуляции позволяет принять решение о том, нужна ли коррекция действий. Благодаря управлению процессом саморегуляции учебной деятельности происходят изменения в самом ученике и в тех средствах, которые он использует.

Так как саморегуляция у детей младшего школьного возраста находится только на этапе формирования, а целью нашего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности модели управления процессом саморегуляции у младших школьников, для успешного конструирования исследования нами был применен метод моделирования представленный на рисунке 2.

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

Моделирование развивается в 2х направлениях:

- 1) знаковая, или техническая, имитация механизмов, процессов и результатов психической деятельности – моделирование психики;
- 2) организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности (например, в лабораторных условиях), что принято называть психологическим моделированием [12, с. 172].

Термин «модель» широко используется в различных сферах человеческой деятельности и имеет множество смысловых значений. Под «моделью» понимается такой материальный или мысленно представляемый объект,

который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале [86, с. 103].

Любая модель строится и исследуется при определенных допущениях, гипотезах. Модель - результат отображения одной структуры на другую. В качестве модели может рассматриваться и программно - проектная документация. А одна из главных задач использования модели - это оценка качества и результатов деятельности моделируемой системы до запуска функционирования системы в реальных условиях [86, с. 104].

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

В.И. Долгова дает следующее определение модели: модель (в широком понимании) – упрощенный мысленный или знаковый образ, какого – либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средство оперирования [цит. по 23, с. 19].

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

В процессе создания модели выделяют три основных этапа:

1. Изучение, анализ и обобщение опыта, связанного с интересующим исследователя объектом или же явлением, и создание соответствующей гипотезы, которая в дальнейшем станет основой модели.
2. Создание программы исследования созданной модели и в ходе процесса внесение в нее соответствующих корректировок, которые становятся очевидными в ходе процесса.

3. Создание окончательного варианта модели и четкий план процесса исходя из второго этапа, на котором все еще было в форме гипотезы.

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

Первым этапом моделирования является целеполагание, в связи, с чем мы применили технологию «дерева целей» (Рис.1):

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

Правила построения «дерева целей» достаточно просты: главная, или как ее принято называть, генеральная цель должна являться вершиной дерева. Ветвями становятся локальные цели, которые помогают в достижении целей верхнего уровня. Главное правило – это полнота описанных целей. Каждая цель должна быть представлена в виде подцелей следующего уровня. Таким образом, объединение всех целей должно полностью характеризовать главную,



генеральную цель. Чтобы стало более понятно, как этот метод применяется на практике, рассмотрим пример построения «дерева целей». Виды «деревьев целей» зависят от того, что насколько сложной и многоуровневой будет процесс реализации задуманных планов. Однако вне зависимости от сложности планирования, общими остаются принципы построения «дерева целей»:

1. Постановка цели. Вначале цель, формулируется в виде нескольких предложений, которые отвечают на вопрос «Что?». Что мы увидим, когда цель будет достигнута: что собой представляет исследование, что будут за этапы и т.п. поспешная конкретизация может спровоцировать искаженные (и даже ложные) представления о целях. Важнее как можно богаче описать образ цели.
2. Определение понятия цели должно помочь установить критерии, по которым в будущем можно будет убедиться есть ли прогресс в движении к намеченным результатам. Чем жестче удастся определить понятие целей, тем проще будет установить к ним критерии и ограничения. Важным этапом целеполагания является определение стратегической цели. Она обеспечивает такое качество как конкретность и измеримость цели.
3. Стратегическая цель является отнесенной в достаточно далекое будущее и отличается от того, что есть в настоящем. Поэтому на вопрос, какие события будут разворачиваться между настоящим и будущим должна дать декомпозиция стратегической цели на подцели [61, с. 194].

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

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

метода зависит от исполнителя [86, с. 73].

Зная, как строить «дерево целей», можно уверенно смотреть в будущее и планировать к чему приведет то, или иное действие. Реализовать можно только ту цель, которая вам по силам и соответствует вашим способностям [86, с. 74].

Для нахождения цели важно знать, из чего она состоит. Состав цели лучше всего определить, разделив ее на задачи нижестоящего уровня. По мнению В.И. Долговой, такая декомпозиция называется «деревом целей».

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Цели первого уровня:

1. Определить психолого-педагогическую проблему управления процессом саморегуляции у младших школьников;
2. Организовать исследование управления процессом саморегуляции у младших школьников;
3. Провести опытно-экспериментальное исследование управления процессом саморегуляции у младших школьников;

Цель 1 первого уровня содержит цели:

- 1.1. Проанализировать понятие саморегуляции в психолого-педагогической литературе;
  - 1.1.1. Проанализировать понятие саморегуляции в отечественных исследованиях;
  - 1.1.2. Проанализировать понятие саморегуляции в зарубежных исследованиях;
  - 1.1.3. Обобщенно охарактеризовать понятие саморегуляции опираясь на полученную информацию;
- 1.2. Выявить особенности проявления саморегуляции в младшем школьном возрасте;
  - 1.2.1. Выявить особенности проявления саморегуляции в младшем школьном возрасте;

1.2.2. Выявить ключевые особенности управления процессом саморегуляции;

1.3. Разработать модель управления процессом саморегуляции у младших школьников;

1.3.1. Теоретически обосновать управление процессом формирования саморегуляции у младших школьников;

1.3.2. Составить и описать «дерево целей» исследования;

1.3.3. Составить и описать модель управления процессом саморегуляции у младших школьников;

Цель 2 первого уровня включает в себя такие цели, как:

2.1. Описать этапы, методы и методики исследования;

2.1.1. Обозначить и описать этапы исследования;

2.1.2. Обозначить исследуемые компоненты;

2.1.3. Описать методы и методики исследования;

2.2. Провести констатирующий эксперимент, осуществить анализ результатов исследования;

2.2.1. Дать описание характеристики выборки;

2.2.2. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента;

3.1. Разработать и апробировать программу управления процессом саморегуляции у младших школьников;

3.1.1. Охарактеризовать программу управления процессом саморегуляции у младших школьников;

3.1.2. Определить критерии эффективности программы;

3.2. Провести формирующий эксперимент, осуществить анализ исследования с помощью метода статистической обработки данных;

3.2.1. Проанализировать результаты формирующего эксперимента;

3.2.2. Интерпретировать полученные данные при помощи метода статистической обработки данных;

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по

управлению процессом саморегуляции у младших школьников для педагогов и родителей;

- 3.3.1. Охарактеризовать виды психолого-педагогических рекомендаций;
- 3.3.2. На основании результатов эксперимента, разработать психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям;
- 3.3.3. Осуществить внедрение программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в практику.

Графически «дерево целей» представлено нами на рисунке 1.

«Дерево целей» управления процессом саморегуляции у младших школьников



Рисунок 1 «Дерево целей» управления процессом саморегуляции у младших школьников

При помощи целеполагающего метода «дерева целей», была выстроена логика исследования. Дальнейшее управление процессом саморегуляции младших школьников будет изображено в виде модели на рисунке 2.

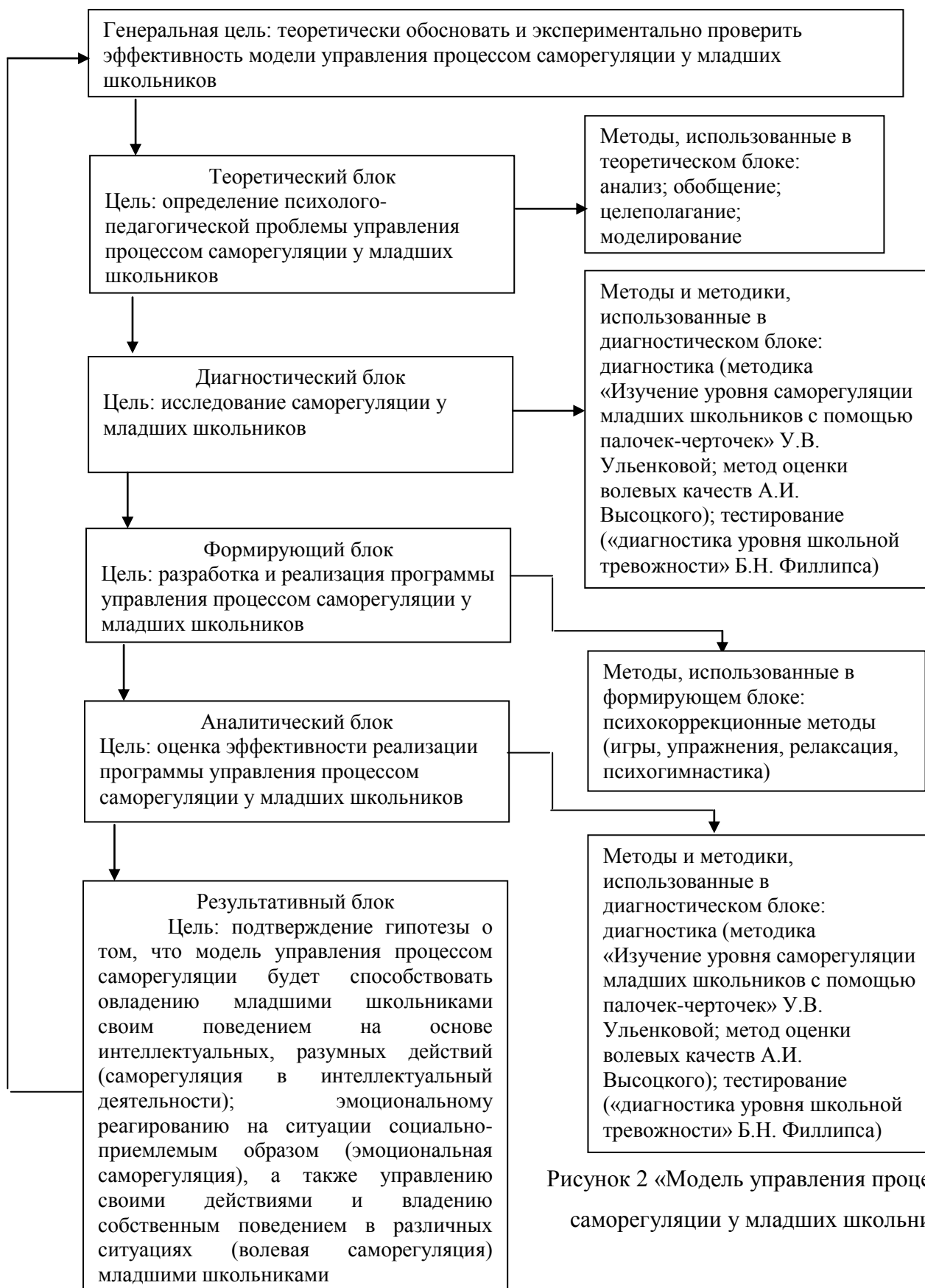


Рисунок 2 «Модель управления процессом саморегуляции у младших школьников»

Целью теоретического блока является определение психолого-педагогической проблемы управления процессом саморегуляции у младших школьников. В задачи теоретического блока входят: анализ понятия саморегуляции в психолого-педагогической литературе; выявление особенностей проявления саморегуляции в младшем школьном возрасте; разработка модели управления процессом саморегуляции у младших школьников. Методы, использованные в теоретическом блоке: анализ; обобщение; целеполагание; моделирование.

Целью диагностического блока является исследование саморегуляции у младших школьников. В задачи диагностического блока входят: описание этапов, методов и методик исследования; проведение констатирующего эксперимента; осуществление анализа результатов исследования. Методы и методики, использованные в диагностическом блоке: диагностика (методика «изучение уровня саморегуляции младших школьников с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой); метод оценки волевых качеств А.И. Высоцкого; тестирование («диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса).

Целью формирующего блока, является разработка и реализация программы управления процессом саморегуляции у младших школьников. В задачи формирующего блока входят: разработка программы; характеристика программы управления процессом саморегуляции у младших школьников, определение критериев эффективности программы; применение программы управления процессом саморегуляции у младших школьников. Методы, использованные в формирующем блоке: психокоррекционный метод (игры, упражнения, релаксация, психогимнастика).

Целью аналитического блока является, оценка эффективности реализации программы управления процессом саморегуляции у младших школьников. Задачами аналитического блока являются: проведение формирующего эксперимента; анализ результатов формирующего эксперимента; интерпретация полученных данных при помощи метода статистической обработки данных; определение характеристики видов психолого-

педагогических рекомендаций; разработка психолого-педагогических рекомендаций педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции у младших школьников; внедрение результатов опытно-экспериментального исследования в практику психолого-педагогической службы образовательного учреждения. Методы и методики, использованные в технологическом блоке: диагностика (методика «изучение уровня саморегуляции младших школьников с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой); метод оценки волевых качеств А.И. Высоцкого; тестирование («диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса); технологическая карта внедрения.

Целью результативного блока является подтверждение гипотезы исследования о том, что модель управления процессом саморегуляции у младших школьников будет способствовать овладению младшими школьниками своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий (саморегуляция в интеллектуальной деятельности); эмоциональному реагированию на ситуации социально-приемлемым образом (эмоциональная саморегуляция), а также управлению своими действиями и владению собственным поведением в различных ситуациях (волевая саморегуляция).

Таким образом, модель управления процессом саморегуляции у младших школьников состоит из пяти блоков: теоретический, диагностический, формирующий, аналитический и результативный блоки управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Организовав и составив модель управления процессом саморегуляции у младших школьников, можно реализовать ее на реальной группе и получить ценные данные о сформированности волевой, эмоциональной и интеллектуальной саморегуляции детей младшего школьного возраста.

#### Выводы по 1 главе

Изучив взгляды отечественных и зарубежных авторов на трактовку понятия «саморегуляция», можно сделать вывод, что это заблаговременно понятое и организованное влияние субъекта на свою психику для

трансформации ее характеристик в нужном направлении. Таким образом, под саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие. Очевидно, употребление термина "саморегуляция" не имеет смысла без определения той области, которая подвергается регуляции.

В современных исследованиях выделяют более тридцати видов и уровней саморегуляции, являющихся объектом анализа и изучения. Из анализа психолого-педагогических исследований мы выяснили, что дети 6 – 7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга. Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник учится управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов. Именно поэтому развитие саморегуляции необходимо начинать с детского возраста.

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

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

Нами была разработана модель управления процессом саморегуляции у младших школьников, включающая в себя пять блоков: теоретический, диагностический, формирующий, аналитический и результативный блоки управления процессом саморегуляции у младших школьников. Модель призвана помочь детям овладеть собственным поведением в различных ситуациях; управлять своими действиями, состояниями и побуждениями;



эмоционально реагировать на жизненные события социально-приемлемым способом, сохраняя достаточную гибкость, чтобы допускать спонтанные реакции, но откладывать их в случае необходимости; овладевать собой и своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий, осуществляя планирование, для достижения успехов в учебной деятельности.

## Глава 2. Организация исследования управления процессом саморегуляции у младших школьников

### 2.1. Этапы, методы и методики исследования

На основе анализа теоретической литературы, проведенном в 1 главе выпускной квалификационной работы и разработке модели управления процессом саморегуляции младших школьников, нами были определены основные теоретические положения, требующие практического доказательства в ходе выполнения экспериментальной работы.

Исследование изучения уровня сформированности саморегуляции у младших школьников проходило в несколько этапов:

1. Подготовительный этап включает в себя: выбор темы, определение объекта и предмета исследования, формулировка гипотезы, изучение и анализ психолого-педагогической литературы, выбор группы испытуемых, выбор методов и методик исследования, целеполагание, моделирование.

2. Опытно-экспериментальный этап включает в себя проведение методик: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, а также анализ результатов исследования. Разработка и реализация программы управления процессом саморегуляции у младших школьников.

3. Аналитический этап включает в себя: повторную диагностику изучения уровня сформированности саморегуляции у младших школьников; анализ и интерпретацию полученных результатов исследования, проведение математико-статистического метода обработки данных, общие выводы и рекомендации.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

1. Теоретические методы (теоретический анализ психолого-педагогической литературы, целеполагание, моделирование);
2. Эмпирические методы (констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование по методикам «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса);
3. Математико-статистический метод (Т - критерий Вилкоксона).

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

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

Формирующий (преобразующий, обучающий) эксперимент ставит своей целью активное формирование или воспитание тех или иных сторон психики, уровней деятельности и т.д.; используется при изучении конкретных путей формирования личности ребёнка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы [цит. по 37, с. 527].

Цель формирующего эксперимента может быть: обучение каким - либо знаниям, умениям, навыкам; формирование тех или иных качеств личности.

Обязательным для полноценного психолого-педагогического эксперимента является соблюдение следующих основных правил:

- четкая формулировка проблемы, целей и задач исследования, проверяемых в нем гипотез;
- установление критериев и признаков, по которым можно судить о том, насколько успешно прошел эксперимент, подтвердились или не подтвердились предложенные в нем гипотезы;
- точное определение объекта и предмета исследования;
- выбор и разработка валидных и надежных методов психодиагностики состояний исследуемого объекта и предмета исследования до и после проведения эксперимента;
- использование непротиворечивой и убедительной логики доказательства того, что эксперимент прошел успешно;
- определение подходящей формы представления результатов проведенного эксперимента;
- характеристика области научного и практического применения результатов эксперимента, формулировка практических выводов и рекомендаций, вытекающих из проведенного эксперимента [37, с. 528].

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

Математико-статистический «Г - критерий Вилкоксона» применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той

же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом [56, с. 744].

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

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

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

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

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

Методика «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой [82, с. 108].

Цель методики: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности у детей младшего школьного возраста.

Методика «Изучение уровня саморегуляции» Ульенковой, позволяет определить уровень интеллектуальной саморегуляции младших школьников, по

тому, как дети выполняют задание с соблюдением определенных правил.

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

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

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

Так как в интерпретации методики анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющиеся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством, а их в методике приводится восемь, мы реализовали пять факторов (общая тревожность в школе, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями), которые для исследования эмоциональной саморегуляции младших школьников являются наиболее важными.

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

Критерий Вилкоксона, использовался нами для проверки различий (сдвигов) данных формирующего эксперимента, полученных нами после реализации программы управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Таким образом, при помощи вышеперечисленных методик нам удалось оценить виды и уровни саморегуляции у младших школьников. Исследование

проходило в три этапа: подготовительный, диагностический и аналитический. Были использованы такие методы, как эксперимент, наблюдение и тестирование, а также статистико-математический метод «Т - критерий Вилкоксона».

## 2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Исследование было проведено в Муниципальном автономном образовательном учреждении средней общеобразовательной школе №154 г. Челябинска. В исследовании приняли участие учащиеся 2х классов, в возрасте 8-9 лет, в составе 23 человек, из них 14 мальчиков, 9 девочек. Выборка была составлена случайно, в выборку частично вошли дети, состоящие на контроле у педагога-психолога.

Данная выборка учащихся проходит обучение в начальной школе с первого класса. Двадцать детей из двадцати трех закончили МДОУ ДС и имели базовые знания, умения и навыки для прохождения обучения в первом классе. Данная выборка детей не имеет отклонений в развитии. Двое детей состоят на контроле у психолога, т.к. один ребенок имеет наглядные признаки клептомании, а другой ребенок является опекаемым его законным представителем.

Основываясь на внешнем наблюдении и разговоре с классными руководителями детей из выборки, нами были сделаны следующие выводы о учебно – воспитательской деятельности детей: у всех детей взаимоотношения в коллективе складываются доброжелательно, многие из выборки сплочены и помогают друг другу, шесть детей из двадцати трех являются близкими друзьями, восемнадцать детей из двадцати трех являются соседями по дому/двору. При реализации формирующей программы, можно отметить, что в группе присутствовал эмоционально-доброжелательный климат. Дети очень активны, особенно в стенах своего класса. На первый взгляд дети достаточно эрудированы и интеллектуально развиты, без видимых отклонений.

У данной выборки детей не наблюдалась заниженная самооценка, все с положительным эмоциональным настроем, удовлетворительно концентрируют память и внимание. У классных руководителей к детям, очень теплое, бережное и уважительное отношение, педагоги проявляют к детям любовь, помогают справляться с трудностями, не оставляют их наедине со своей проблемой.

Для исследования управления процессом саморегуляции у младших школьников, нами были продиагностированы – волевая, интеллектуальная и эмоциональная саморегуляции младших школьников, с помощью таких методик, как: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульenkова, «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» Б.Н. Филлипс.

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

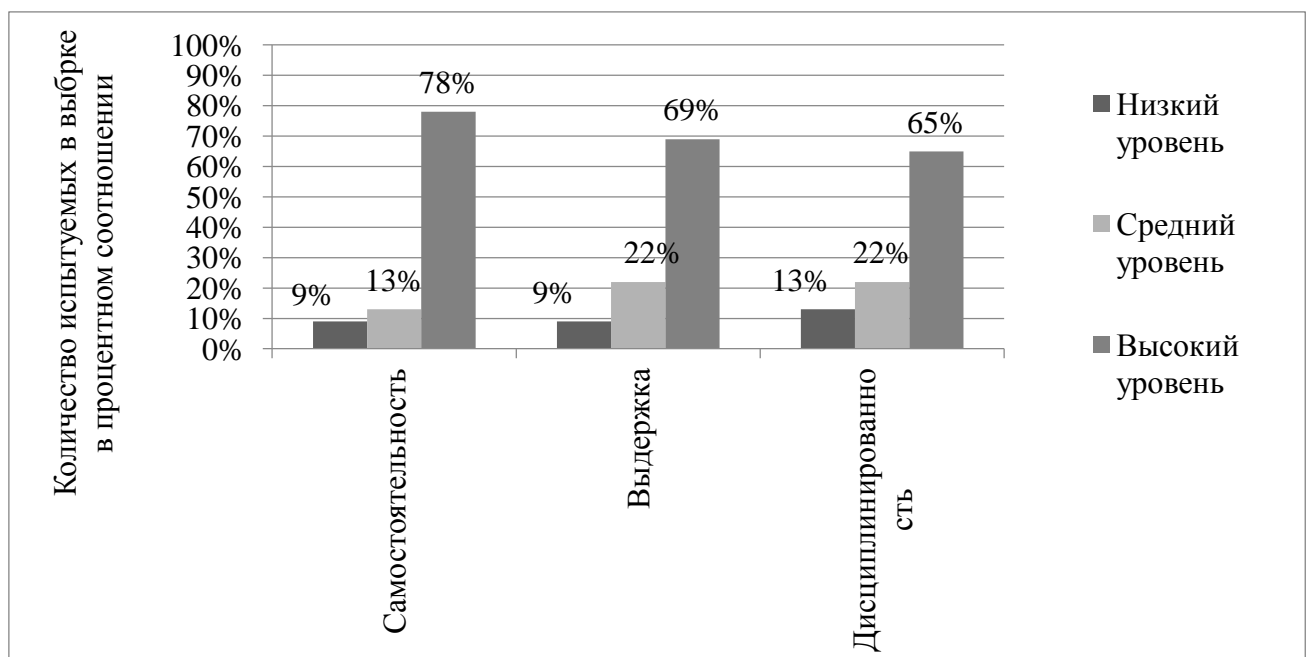


Рисунок 3 - Распределение показателей испытуемых полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств»

«Самостоятельность» характеризуется выполнением младшими школьниками заданий, без непосредственного участия учителя, в специально



предоставленное время, где учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели. Это волевое качество наблюдается из выборки у 2 человек (9%) на низком уровне, у 3 человек (13%) на среднем уровне, у 18 человек (78%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевой компонент саморегуляции – «самостоятельность» сильно развит и преобладает у большинства испытуемых.

«Выдержка» характеризуется проявлением терпения в учебной деятельности; умением сдерживать себя в конфликтных ситуациях с одноклассниками; умением сдерживать проявление эмоций в состоянии сильного эмоционального возбуждения; умением контролировать свое поведение в сложных ситуациях. Это волевое качество наблюдается из выборки у 2 человек (9%) на низком уровне, у 5 человек (22%) на среднем уровне, у 16 человек (69%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевой компонент саморегуляции – «выдержка» сильно развит и преобладает у большинства испытуемых.

«Дисциплинированность» характеризуется способностью управления младшим школьников своим поведением, подчинением нормативным требованиям и правилам, установленным уставом школы и классным руководителем. Это волевое качество наблюдается из выборки у 3 человек (13%) на низком уровне, у 5 человек (22%) на среднем уровне, у 15 человек (65%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевой компонент саморегуляции – «дисциплинированность» сильно развит и преобладает у большинства испытуемых.

Исходя из интерпретации данных, нами был сделан следующий вывод, что у большинства испытуемых из выборки достаточно развиты: компонент самостоятельности в отношении волевой саморегуляции, а также компоненты выдержки и дисциплинированности.

Проведя диагностику по методике «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, были получены следующие результаты (Рис. 4), которые отражают уровень интеллектуальной

саморегуляции испытуемых (Приложение 2, таблица 2).

У 10 человек (43%) из 23 наблюдается высокий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно

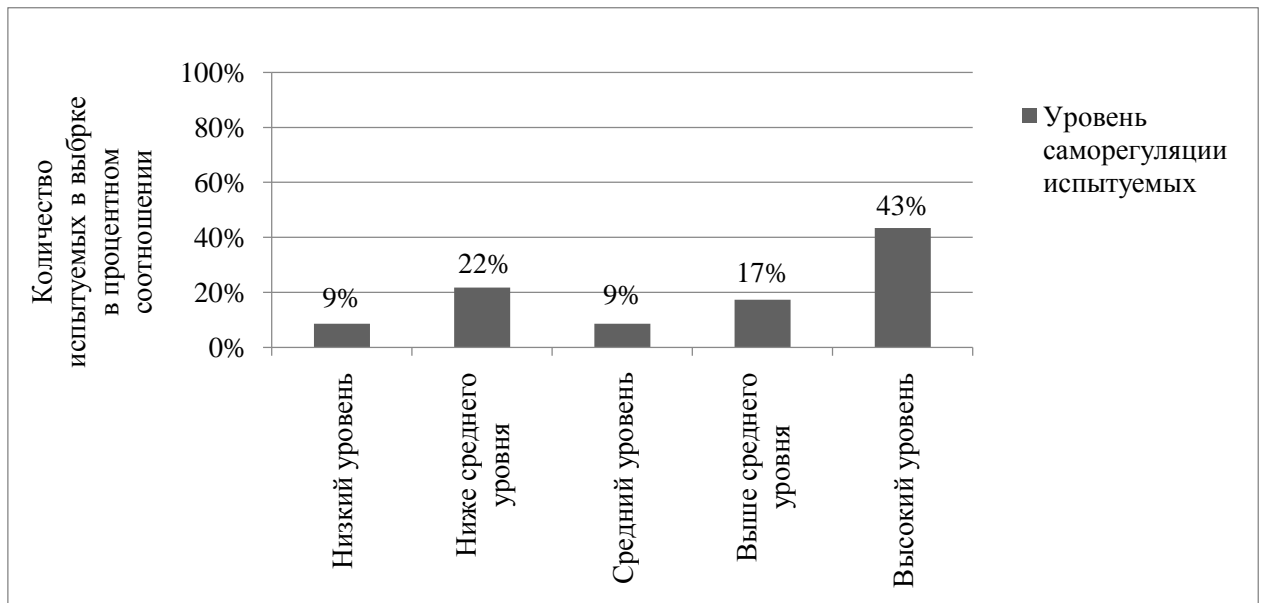


Рисунок 4 - Распределение показателей испытуемых по уровням саморегуляции по методике «Изучение уровня саморегуляции»

устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

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

результат у него имеется.

У 2 человек (9%) из 23 наблюдается средний уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.

У 5 человек (22%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции ниже среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает очень небольшую часть цели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.

У 2 человек (9%) из 23 наблюдается низкий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.

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

В интерпретации методики «Диагностика уровня школьной тревожности»

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

Ниже приведен график распределения данных испытуемых по уровням школьной тревожности опросника в целом (Рис. 5) по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса».

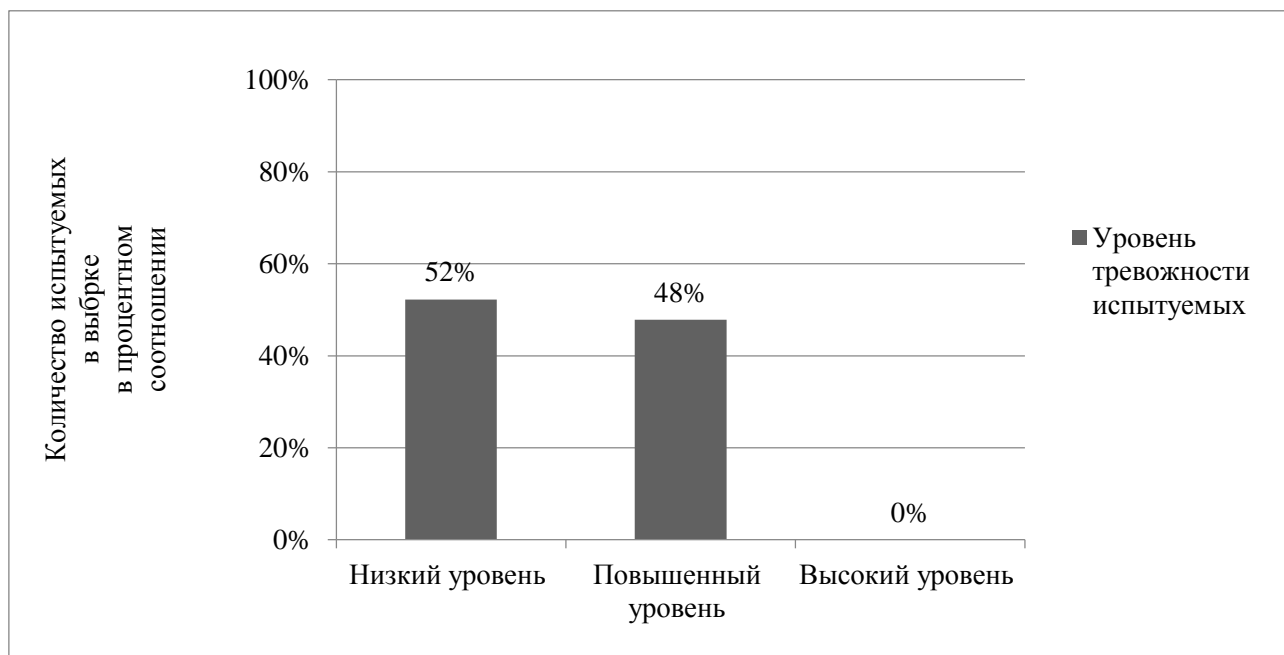


Рисунок 5 – График распределения показателей испытуемых по уровням школьной тревожности опросника в целом по методике «Диагностика уровня школьной тревожности»

Мы выявили, что у 12 ( $12 \cdot 100 / 23 = 52\%$ ) испытуемых из 23 преобладает низкий уровень школьной тревожности, что означает достаточно развитую эмоциональную саморегуляцию и что у 11 испытуемых из 23 ( $11 \cdot 100 / 23 = 48\%$ ) преобладает повышенный уровень школьной тревожности, что означает недостаточно сформированную эмоциональную саморегуляцию. Детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника (Рис. 6) испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса».

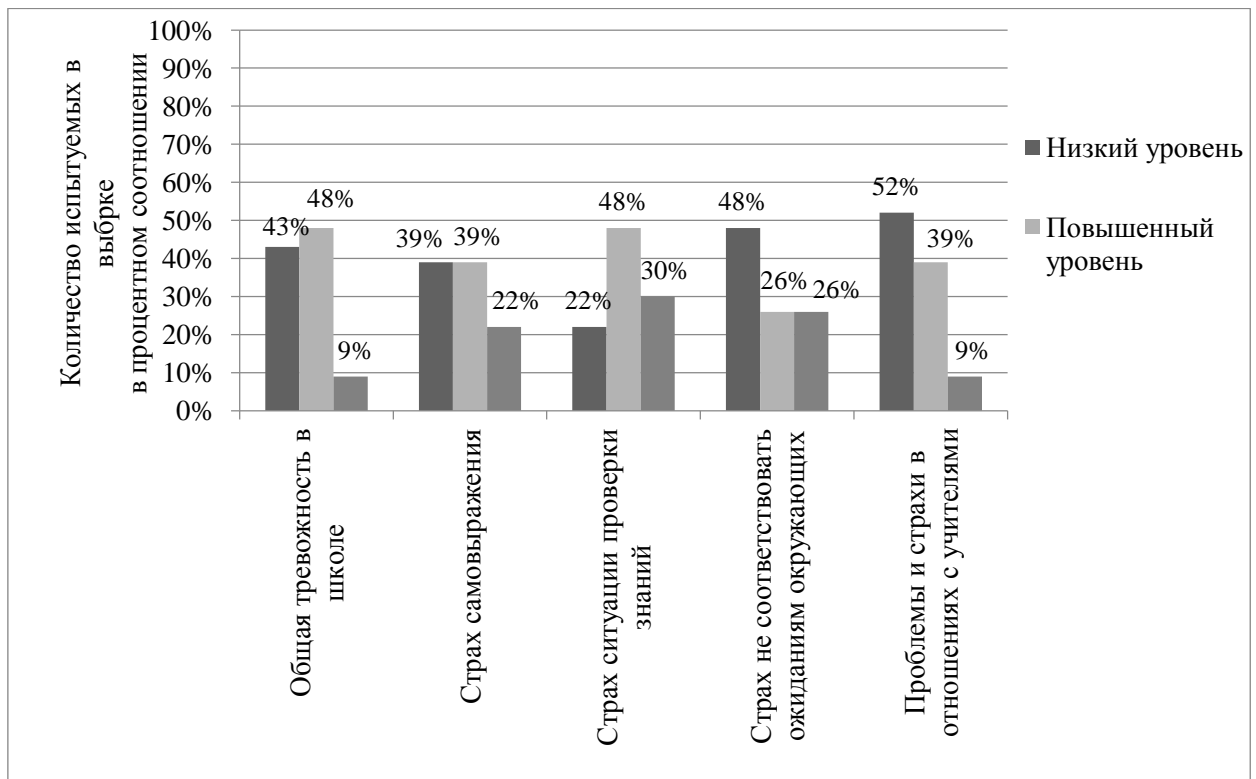


Рисунок 6 – График распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса»

Мы выявили, что по фактору «Общая тревожность в школе» (общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы), у 10 ( $10 \cdot 100 / 23 = 43\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 ( $11 \cdot 100 / 23 = 48\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 2 ( $2 \cdot 100 / 23 = 9\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень тревожности.

По фактору «Страх самовыражения» (негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей), у 9 ( $9 \cdot 100 / 23 = 39\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 9 ( $9 \cdot 100 / 23 = 39\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной

тревожности, у 5 ( $5 \cdot 100 / 23 = 22\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Страх ситуации проверки знаний» (негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей), у 5 ( $5 \cdot 100 / 23 = 22\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 ( $11 \cdot 100 / 23 = 48\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 7 ( $7 \cdot 100 / 23 = 30\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок), у 11 ( $11 \cdot 100 / 23 = 48\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 6 ( $6 \cdot 100 / 23 = 26\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 6 ( $6 \cdot 100 / 23 = 26\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» (общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность ребенка), у 12 ( $12 \cdot 100 / 23 = 52\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 9 ( $9 \cdot 100 / 23 = 39\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 2 ( $2 \cdot 100 / 23 = 9\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

Таким образом, проведя три диагностических методики направленных на выявление уровня сформированности волевой, интеллектуальной и эмоциональной саморегуляции испытуемых, мы получили следующие результаты: испытуемые самостоятельны, выдержаны и дисциплинированы, у большинства (10 человек) преобладает высокий уровень саморегуляции и всего у 2 человек преобладает низкий уровень саморегуляции, детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было, но если брать результаты детей по каждому фактору школьной тревожности, то можно отметить, что

высокая тревожность преобладает у детей по поводу страха ситуации проверки знаний (7 человек), что касается низкого уровня тревожности, то такой результат был получен по фактору проблем и страхов в отношениях с учителями (12 человек).

Следовательно, результаты первичной диагностики выявили необходимость проведения с младшими школьниками формирующей программы управления процессом саморегуляции, для подтверждения нашей гипотезы, о том, что модель управления процессом саморегуляции у младших школьников, будет способствовать овладению своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий (саморегуляция в интеллектуальной деятельности); эмоциональному реагированию на ситуации социально-приемлемым образом (эмоциональная саморегуляция), а также управлению своими действиями и владению собственным поведением в различных ситуациях (волевая саморегуляция) младшими школьниками.

#### Выводы по 2 главе

Во второй главе нашего исследования управления процессом саморегуляции у младших школьников, нами были определены основные теоретические положения, требующие практического доказательства в ходе выполнения экспериментальной работы. Также нами были реализованы задачи исследования: подобрать группу испытуемых (возраст, объем выборки); подобрать соответствующие методики; организовать и провести методики; проанализировать и интерпретировать результаты исследования; сделать общие выводы.

Исследование управления процессом саморегуляции у младших школьников проходило в несколько этапов: подготовительный, диагностический и аналитический этапы.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: теоретические методы (теоретический анализ психолого-педагогической литературы, целеполагание, моделирование); эмпирические методы (констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование по методикам

«Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса); математико-статистический метод (Т - критерий Вилкоксона).

Проведение трех диагностических методик, направленных на выявление уровня сформированности волевой, интеллектуальной и эмоциональной саморегуляции испытуемых, показало нам, что у большинства детей в выборке сформированы такие компоненты волевой саморегуляции, как: самостоятельность, выдержка и дисциплинированность. Так же нужно отметить, что большинство испытуемых из выборки имеют высокий уровень интеллектуальной саморегуляции. Высокий уровень общей тревожности в школе у испытуемых не был выявлен, а значит отсюда можно предположить, что эмоциональная саморегуляция у детей достаточно сформирована.

Несмотря на положительные результаты большинства испытуемых по завершению констатирующего эксперимента, нами были выявлены низкие и средние показатели в ходе диагностики управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Компонент «дисциплинированность» волевой саморегуляции, наблюдается у 3 человек (13% от выборки) на низком уровне, а так же у 5 человек (22% от выборки) на среднем уровне. Уровень интеллектуальной саморегуляции ниже среднего присутствует у 5 человек (22% от выборки). По фактору страха ситуации проверки знаний мы выявили высокий уровень тревожности у 7 человек (30% от выборки) и повышенный уровень тревожности у 11 человек (48% от выборки).

Анализируя результаты первичной диагностики, мы можем предположить, что процесс саморегуляции у младших школьников недостаточно сформирован, следовательно, мы выявили необходимость проведения формирующей программы управления процессом саморегуляции младших школьников.



### Глава 3 Опытнo-экспериментальное исследование управления процессом саморегуляции у младших школьников

#### 3.1. Программа управления процессом саморегуляции у младших школьников

Проанализировав результаты первичной диагностики, мы можем предположить, что процесс саморегуляции у младших школьников недостаточно сформирован, следовательно, мы вывели необходимость проведения программы управления процессом саморегуляции младших школьников.

Так как саморегуляция у младших школьников имеет прямое отношение к развитию эмоционально-волевой сферы, то в основу комплекса занятий были положены:

- модифицированный вариант программы по формированию саморегуляции у детей младшего школьного возраста Н.Г. Яковлевой, включающую в себя игротренинг;
- программа формирования эмоционально – волевой регуляции у учащихся начальной школы Н.П. Слободняк «Шаг навстречу», 2004г.

Актуальность программы обусловлена научить детей владеть собственным поведением (волевая саморегуляция); обучить его управлению своими действиями, состояниями и побуждениями (эмоциональная саморегуляция); обучить его планированию для достижения успехов в учебной деятельности (интеллектуальная саморегуляция).

В содержательный компонент программы входят:

- 1) игра – способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.
- 2) упражнения – позволяют установить контакты с группой, снять

эмоциональное напряжение, сплотить, повысить тонус группы, выявить личностные особенности каждого участника.

3) релаксация – позволяет расслабиться, снять нервно-мышечное напряжение, настроиться на дальнейшую работу, поднять общий тонус группы.

4) психогимнастика – помогает выразить переживания, проблемы, эмоции посредством движения, мимики, жестов, тем самым выплеснув весь негатив, не направляя его на себя.

Категория участников программы: младшие школьники в возрасте 8-9 лет.

Срок реализации программы: 10 недель.

Режим занятий: 1 занятие в неделю, продолжительность от 30 до 45 минут.

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

Структура занятия включает в себя три части:

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

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

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

Заключительная часть. Цель: снятие психоэмоционального напряжения; рефлексия.

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

С полными конспектами проведенных занятий можно ознакомиться в Приложении 3.

### Тематическое планирование

#### Занятие 1

Тема: «Эмоции и взаимопонимание»

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

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

#### Занятие 2

Тема: «Разные настроения»

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

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая

гимнастика), беседа, домашнее задание, упражнение на релаксацию.

### Занятие 3

Тема: «Учимся менять свое настроение»

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

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

### Занятие 4

Тема: «Как найти выход из трудной ситуации»

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

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

### Занятие 5

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

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

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

### Занятие 6

Тема: «Избавляемся от плохих мыслей»

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

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

#### Занятие 7

Тема: «Как победить страх»

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

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

#### Занятие 8

Тема: «Прогоняем злость»

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

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

#### Занятие 9

Тема: «Саморегуляция»

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

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая

гимнастика), работа со стихотворениями, беседа, обсуждение, тренинг смены настроений, обучение, релаксационные упражнения.

#### Занятие 10

Тема: «Вырабатываем уверенность в своих силах»

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

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

Таким образом, для реализации программы управления процессом саморегуляции младших школьников и достижения успешных результатов требуется системный, целенаправленный и творческий подход. Разработанная нами программа управления процессом саморегуляции младших школьников отвечает возрастным и психофизиологическим особенностям младших школьников; требованиям федеральной программы воспитания и образования РФ; а также плану воспитательной работы МАОУ СОШ № 154 города Челябинска.

Для достижения поставленной цели программы управления процессом саморегуляции младших школьников, необходимо взаимодействие администрации образовательного учреждения, классных руководителей, педагогов-психологов и родителей учащихся. Для этого нами были разработаны рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции младших школьников.

### 3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования управления процессом саморегуляции у младших школьников

В исследовании управления процессом саморегуляции младших школьников на формирующем этапе эксперимента приняли участие учащиеся

2х классов, в возрасте 8-9 лет, в составе 23 человек, из них 14 мальчиков, 9 девочек. Выборка состояла из тех же учащихся, что проходили констатирующий эксперимент.

Для того чтобы проверить насколько эффективной оказалась реализация программы управления процессом саморегуляции младших школьников, нами была проведена вторичная диагностика по методикам: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса.

Результаты вторичной диагностики по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого представлены в Приложении 4, таблица 10.

Исходя из диагностических результатов испытуемых, по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, мы видим, что показатели изменились, после применения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Результаты вторичной диагностики по методике «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой представлены в Приложении 4, таблица 11, рисунок 7.

Исходя из диагностических результатов испытуемых, по методике «Изучение уровня саморегуляции младших школьников с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, мы видим, что показатели изменились, после применения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Проведя тестирование по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс, были получены следующие результаты (Приложение 4, таблица 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18), которые отражают полную характеристику уровня и характера тревожности, связанного со школой у испытуемых.

Исходя из диагностических результатов испытуемых, по методике

«Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, мы видим, что показатели изменились в лучшую сторону, после применения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Далее на рисунке 7 представлены уровневые оценки средних значений волевых качеств испытуемых до и после применения программы управления процессом саморегуляции младших школьников.

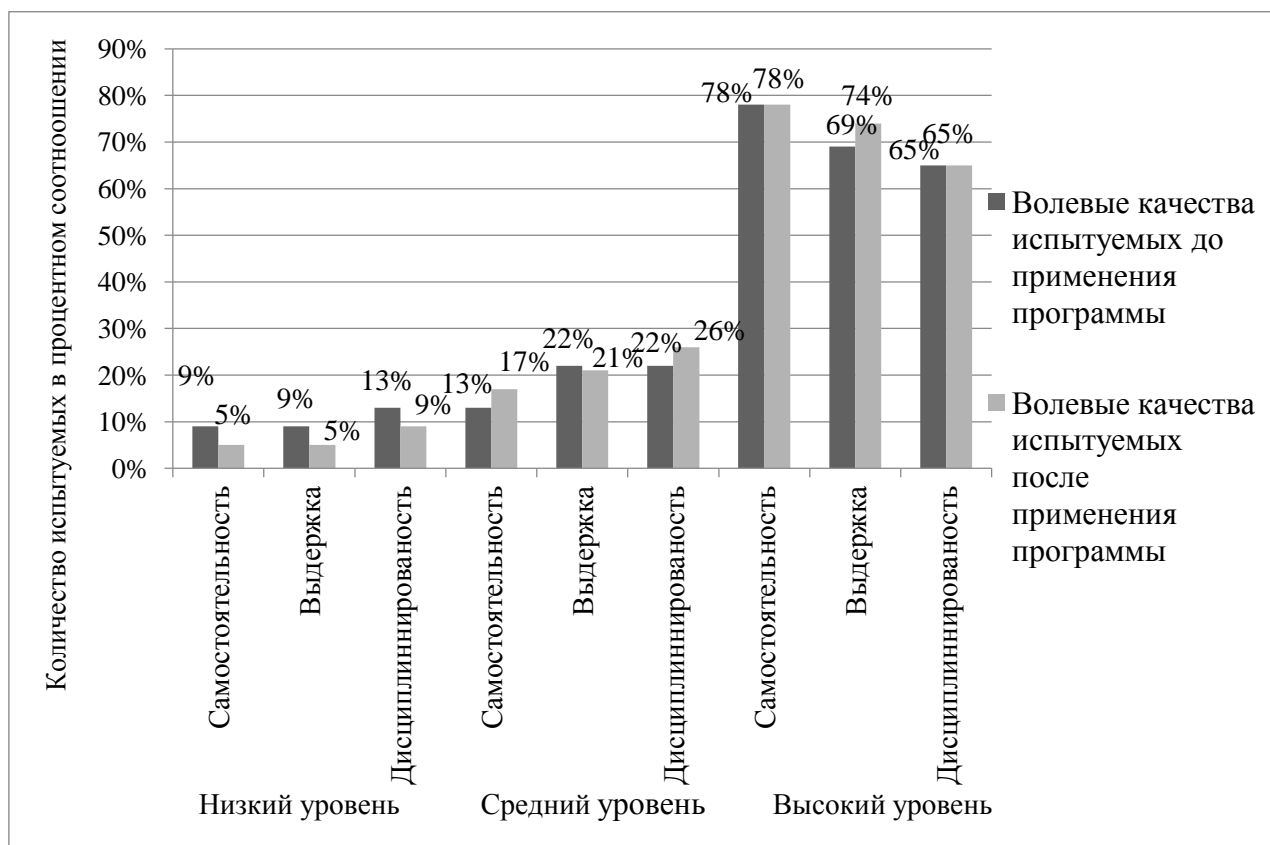


Рисунок 7 – Распределение показателей, полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням до и после применения программы

Анализируя результаты по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого до и после применения программы, мы видим, что количество детей с низким уровнем компонентов волевой саморегуляции снизилось. Что касается компонента «самостоятельность» волевой саморегуляции, то количество детей со средним уровнем возросло с 13% до 17%. Дети стали более дисциплинированы, это мы можем увидеть в измененных показателях среднего уровня компонента волевой саморегуляции «дисциплинированность». Что касается испытуемых с высоким уровнем волевых компонентов саморегуляции, то «самостоятельность» и



«дисциплинированность» у детей на прежнем уровне, в то время, как стало больше детей с «выдержкой».

Ниже представлены сравнительные результаты (Рис.8) испытуемых по методике «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой до и после применения программы управления процессом саморегуляции младших школьников.

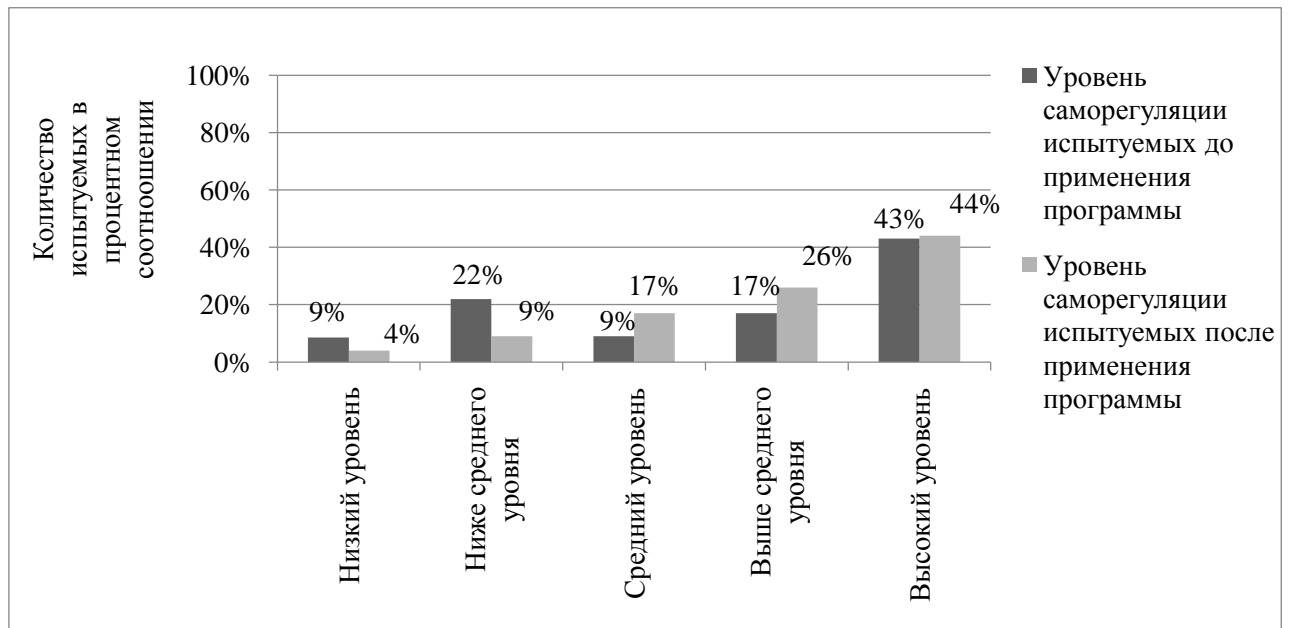


Рисунок 8 – Сравнительные результаты испытуемых по методике «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» до и после применения программы управления процессом саморегуляции младших школьников

Анализируя результаты, по методике «Изучение уровня саморегуляции», мы видим наглядно, что высокий уровень саморегуляции у испытуемых до и после применения программы управления процессом саморегуляции младших школьников, возрос на 1%.

Так же можно отметить значительное повышение количества испытуемых со средним уровнем саморегуляции (с 9% испытуемых до 17%), а также значительное снижение детей с низким уровнем саморегуляции и уровнем ниже среднего.

Ниже представлены сравнительные результаты (Рис.9) испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса до и

после применения программы управления процессом саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе.

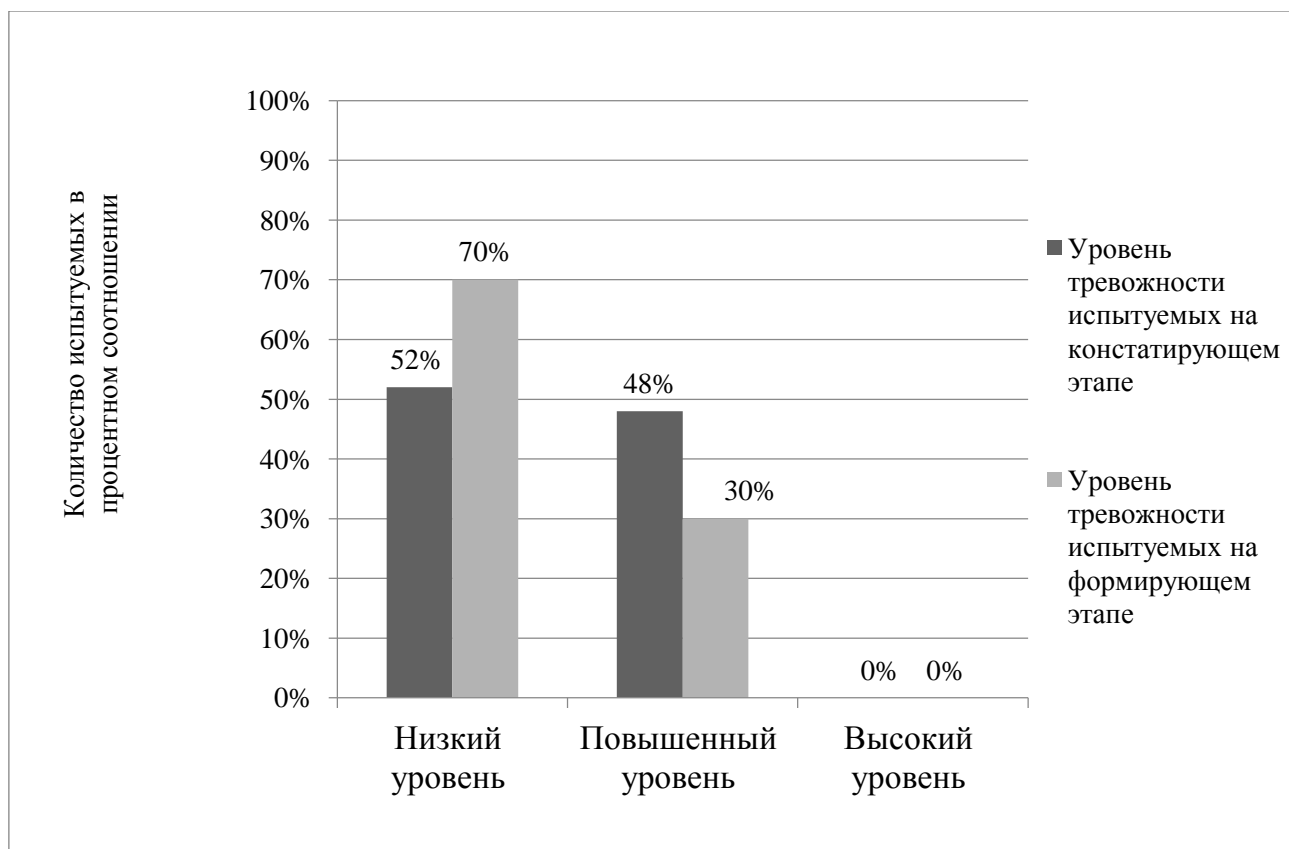


Рисунок 9 – Сравнительные результаты испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса до и после применения программы управления процессом саморегуляции младших школьников

Анализируя результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» до и после применения программы управления процессом саморегуляции младших школьников, по фактору общей тревожности в школе, мы видим наглядно, что на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень тревожности присутствовал у 12 человек (52%), то на формирующем этапе эксперимента низкий уровень тревожности стал присутствовать у 16 человек (70%).

Так же можно отметить, что повышенный уровень тревожности на констатирующем этапе эксперимента присутствовал у 11 человек (48%), то на формирующем этапе эксперимента повышенный уровень тревожности снизился до 7 человек (30%). Детей, с высоким уровнем тревожности на обоих

этапах эксперимента выявлено не было.

Таким образом, проанализировав данные испытуемых, по методикам «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, мы сумели определить сформированность процесса саморегуляции у младших школьников.

Полученные результаты показывают, что после применения программы управления процессом саморегуляции младших школьников, дети стали более дисциплинированы, самостоятельны, выдержаны.

Что касается уровня интеллектуальной саморегуляции, то количество детей с низким уровнем и уровнем ниже среднего заметно сократилось, количество детей со средним уровне, уровнем выше среднего и высоким уровнем саморегуляции возросло.

После применения программы, детей с низким уровнем школьной тревожности стало значительно больше, а количество детей с повышенным уровнем тревожности – сократилось.

Это может подтверждать нашу гипотезу о том, что модель управления процессом саморегуляции у младших школьников, способствует овладению своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий (саморегуляция в интеллектуальной деятельности); эмоциональному реагированию на ситуации социально-приемлемым образом (эмоциональная саморегуляция), а также управлению своими действиями и владению собственным поведением в различных ситуациях (волевая саморегуляция) младшими школьниками.

Для проверки статистической значимости изменений интеллектуальной саморегуляции, после применения формирующей программы управления процессом саморегуляции младших школьников, нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона) по методике

«Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой (Приложение 4, таблица 19, рисунок 10).

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

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

$$T_{\text{Эмп}} = 6$$

Критические значения  $T$  при  $n = 8$ , для  $p < 0,05$   $T = 5$ ; для  $p < 0,01$   $T = 1$

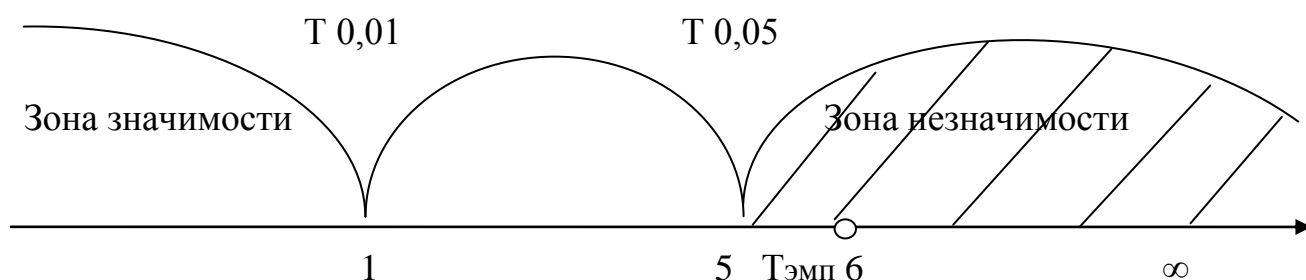


Рисунок 10 – Ось значимости

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{Эмп}}$  находится в зоне незначимости.

Гипотеза  $H_1$  отклоняется и принимается гипотеза  $H_0$  о том, что сдвиг показателей после применения формирующей программы является случайным. Полученный в результате эксперимента сдвиг показателей статистически не значим на уровне  $p < 0,01$ . Коррекционная работа способствовала не в полной мере формированию интеллектуальной саморегуляции участников эксперимента.

Для проверки статистической значимости изменений волевой саморегуляции, после применения формирующей программы управления процессом саморегуляции младших школьников, нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого по компоненту волевой саморегуляции «дисциплинированность» (Приложение 4, таблица 20, рисунок 11).

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

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

$$T_{\text{Эмп}} = 18$$

Критические значения  $T$  при  $n = 9$ , для  $p < 0,05$   $T = 8$ ; для  $p < 0,01$   $T = 3$

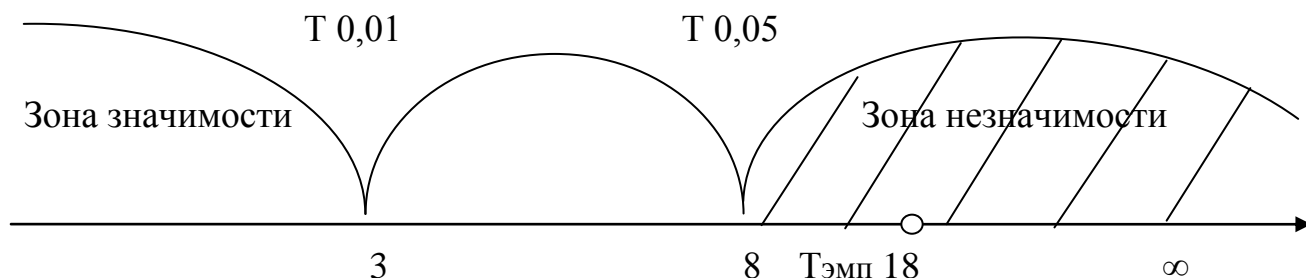


Рисунок 11 – Ось значимости

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{Эмп}}$  находится в зоне незначимости.

Гипотеза  $H_1$  отклоняется и принимается гипотеза  $H_0$  о том, что сдвиг показателей после применения формирующей программы является случайным. Полученный в результате эксперимента сдвиг показателей статистически не значим на уровне  $p < 0,01$ . Коррекционная работа способствовала не в полной мере формированию волевой саморегуляции участников эксперимента.

Для проверки статистической значимости изменений эмоциональной саморегуляции, после применения формирующей программы управления процессом саморегуляции младших школьников, нами была произведена математическая обработка данных ( $T$ -критерий Вилкоксона по методике «Диагностика уровня школьной тревожности», по фактору общей тревожности в школе Б.Н. Филлипса (Приложение 4, таблица 21, рисунок 12).

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

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

$$T_{\text{Эмп}} = 36$$

Критические значения  $T$  при  $n = 19$ , для  $p < 0,05$   $T = 53$ ; для  $p < 0,01$   $T = 37$

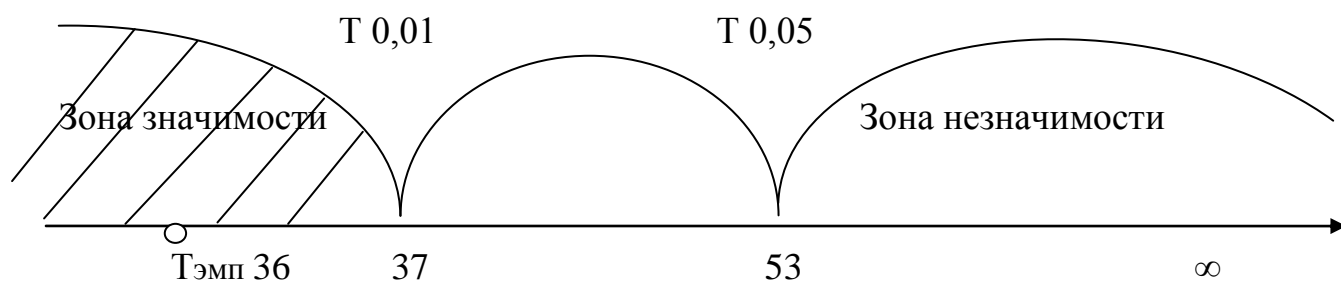


Рисунок 12 – Ось значимости

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

Гипотеза  $H_0$  отклоняется и принимается гипотеза  $H_1$  о том, что сдвиг показателей после применения формирующей программы является не случайным. Полученный в результате эксперимента сдвиг показателей статистически значим на уровне  $p < 0,01$ . Коррекционная работа способствовала формированию эмоциональной саморегуляции участников эксперимента статистически достоверно.

Таким образом, подсчет Т-критерия Вилкоксона показал, что после реализации формирующей программы управления процессом саморегуляции у младших школьников результаты сформированности интеллектуальной и волевой саморегуляции имели сдвиг в незначительную сторону, а это может предполагать, что компоненты интеллектуальной и волевой саморегуляции у младших школьников находятся лишь на стадии формирования. Сдвиги в исследовании эмоциональной саморегуляции у младших школьников показали положительную динамику, а это в свою очередь доказывает, что коррекционная работа способствовала формированию эмоциональной саморегуляции у младших школьников. Таким образом, наша гипотеза, выдвинутая в ходе исследования, о том, что модель управления процессом саморегуляции у младших школьников, будет способствовать овладению своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий (саморегуляция в интеллектуальной деятельности); эмоциональному реагированию на ситуации социально-приемлемым образом (эмоциональная саморегуляция), а также управлению своими действиями и владению собственным поведением в различных ситуациях (волевая саморегуляция) младшими школьниками,

доказана не полной мере.

С целью внедрения результатов опытно-экспериментального исследования в практику психолого-педагогической службы образовательного учреждения, а также закрепления результатов реализации программы управления процессом саморегуляции у младших школьников, нами были разработаны: технологическая карта внедрения программы (для руководителей психологической службы образовательного учреждения), а также рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции младших школьников.

### 3.3. Технологическая карта внедрения. Рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции младших школьников

С целью внедрения результатов опытно-экспериментального исследования в практику психолого-педагогической службы образовательного учреждения, закрепление результатов реализации программы управления процессом саморегуляции у младших школьников, нами были разработаны: технологическая карта внедрения программы (для руководителей психологической службы образовательного учреждения), а также рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции младших школьников.

Процесс внедрения состоит из 7 этапов (Приложение 5, таблица 22):

1-й этап «Целеполагание внедрения инновационной технологии по управлению процессом саморегуляции у младших школьников в условиях образовательного учреждения»

2-й этап «Формирование положительной психологической установки на внедрение программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»

3-й этап «Изучение предмета внедрения программы управления процессом

саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»

4-й этап «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения программы управления процессом саморегуляции младших школьников в условиях ОУ»

5-й этап «Фронтальное освоение предмета внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»

6-й этап «Совершенствование работы над темой управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»

7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»

На основе констатирующего, формирующего эксперимента и последующего анализа полученных результатов нами были разработаны рекомендации педагогам и родителям, которые необходимы для закрепления уже сформированной интеллектуальной, волевой и эмоциональной саморегуляции у младших школьников. В основу рекомендаций легли теоретические основы и практические результаты.

Используемый нами подход к оценке трудностей обучения позволил экспериментальным путем раскрыть один из основных психологических механизмов, приводящих к неуспешности учения. Именно в связи с этим по отношению к младшему школьнику возникает специальная задача формирования саморегуляции. Эта задача заключается в том, чтобы на протяжении первых лет обучения ребенка в школе научить его сознательно управлять своим поведением и сформировать у него требуемые для этого качества личности.

Для родителей.

Навыки саморегуляции развиваются постепенно, поэтому важно, чтобы ожидания родителей соответствовали возрасту ребенка.

По мере развития большинство детей начинают применять навыки саморегуляции без напоминания или помощи. Они развивают собственные стратегии, которые помогают справляться с поступающей информацией, выбирать соответствующую реакцию и поддерживать уровень



активации/возбуждения, который помогает им участвовать в обучении.

Помочь детям развить навыки саморегуляции не менее важно, чем научить их читать, считать или ездить на велосипеде. При развитии навыков саморегуляции важными являются три стратегии: личный пример, использование подсказок и постепенное уменьшение помощи взрослого. Необходимо поощрять усидчивость, когда ребенок ее проявляет, беседовать о необходимости контроля над собой. Воспринимая внимательность, умение контролировать себя и целенаправленно заниматься какой-то деятельностью как признаки взрослости, ребенок начинает стремиться к развитию этих умений. Появляющиеся элементы произвольности и самоконтроля будут сразу же закрепляться в поведении детей, как желательные, если родители будут отмечать их.

Стоит отметить, что воля и самоконтроль будут развиваться с трудом, если в семье принят авторитарный стиль воспитания. Ведь если каждый шаг контролируют родители, постоянно указывая, что делать, и принимая решения за ребенка, то в развитии этих психических механизмов просто не возникает необходимости. Полезной для развития саморегуляции будет и традиция совместного подведения итогов дня или какого-то большого дела. «Что ты собирался построить? А что получилось? Почему получилось не совсем так, как ты хотел? Что попробуем изменить в следующий раз?» — эти и подобные вопросы можно обсудить, например, по окончании какой-то большой игры с построением замков из кубиков или конструктора. Аналогично можно пообсуждать планы и цели перед началом игры или занятия. «Что ты собираешься слепить? Какие инструменты тебе понадобятся? Сколько времени это займет?» и так далее.

Таким образом, ребенок учится управлять собой, осознавать, что, зачем и каким образом делает. Это основа для формирования устойчивой саморегуляции.

Для педагогов.

Развитие саморегуляции у учащегося находится в большой зависимости от

профессионализма педагога, который должен предвидеть ход учебного процесса, степень новизны для ученика излагаемого материала, его интересность и значимость. Поэтому в его арсенале должны быть средства, помогающие сохранению усваиваемого материала, его дублированию в слуховой, зрительной, двигательной и других формах, а также способы сосредоточения и направления внимания учащихся на необходимое содержание, создания ассоциаций, использования схем и наглядных пособий.

Не менее значимо для развития саморегуляции у учащихся владение учителем глубокими психологическими знаниями, касающимися особенностей их восприятия, памяти, мышления, воображения и личности в целом.

Демонстрируя соответствующее поведение, учителя показывают детям, как выполнять задание и использовать навыки саморегуляции, необходимые для выполнения такого задания, когда учителя используют указания, жесты и прикосновения, они дают детям важные подсказки, как и когда нужно регулировать эмоции, внимание и поведение.

Учителя могут помочь детям регулировать внимание, указывая на важные детали на картинке, слова или комментируя их поведение. Они могут слегка касаться спины ребенка, чтобы подсказать ему, что нужно расслабиться (однако стоит иметь в виду, что некоторые дети напрягаются от прикосновения). Иногда детям нужны подсказки, помимо личного примера.

Обучение маленьких детей саморегуляции в первую очередь требует сильно развитых навыков саморегуляции у обучающего. Дети учатся регулировать мысли, чувства, поведение и эмоции, наблюдая за саморегуляцией взрослого и реагируя на нее. Учителя младших школьников играют важную роль в помощи развития основных навыков саморегуляции. К счастью, каждодневные ситуации у детей предоставляют море возможностей для развития таких навыков.

Учителя могут воспользоваться такими возможностями:

- определяя зону ближайшего развития саморегуляции у детей и планируя способы демонстрации личного примера, а также продумывая намеки и

подсказки, которые нужны детям, чтобы продолжить освоение нужных навыков;

- наблюдая за такими возможностями в ходе обычного взаимодействия в классе, чтобы поддержать развитие навыков саморегуляции;

- сокращая количество подсказок, по мере того, как они демонстрируют новые навыки;

- наблюдая за деятельностью детей, чтобы обеспечить их успешность.

Когда воспитатели намеренно обучают детей навыкам саморегуляции в ходе обычной деятельности в классе, они помогают детям стать активными учениками, закладывая фундамент будущего успеха в школе и жизни. Одним из существенных отличий в познавательной деятельности "успешных" и "неуспешных" учеников является различие в умении осуществлять самоконтроль и саморегуляцию своих действий. "Неуспешные" школьники даже при знании и понимании правила, по которому нужно действовать, затрудняются в самостоятельном выполнении задания, где требуется в определенной последовательности выполнить ряд умственных операций, и им необходима постоянная помощь взрослого.

Развитие способности к самоконтролю и саморегуляции начинается уже в дошкольном возрасте и происходит естественнее и эффективнее всего в процессе разнообразных "игр с правилами". При организации осознанной регуляции познавательного процесса на уроке рекомендуется: 1) формировать умение самостоятельно работать с учебником, наглядным материалом, контролировать процесс результативности деятельности; 2) использовать стимулирующую помощь на разных этапах выполнения задания; 3) сохранять занимательность заданий с целью стимулирования познавательной активности учебного процесса; 4) стимулировать осознание успешности процесса выполнения задания и причин не успешности.

Формировать у школьников интерес к получаемым знаниям, привитие им любви к интеллектуальному напряжению и преодолению интеллектуальных трудностей. Воспитывать такие качества личности, которые составляют

необходимые условия для саморегуляции - прилежание, ответственность, самостоятельность.

Также очень важным является проведение специальных занятий с детьми по формированию саморегуляции. Ученики младших классов с большим интересом и старанием относятся к таким занятиям. Это объясняется, по-видимому, тем, что дети с первого школьного дня сталкиваются с требованиями быть внимательнее, организованнее и хотят выполнить эти требования, но в большинстве своем не обладают необходимыми умениями и плохо представляют себе, как это сделать.

### Выводы по 3 главе

В третьей главе нашей работы нами были реализованы следующие задачи: составлена и проведена формирующая программа управления процессом саморегуляции у младших школьников, проанализированы результаты формирующего эксперимента, разработана технологическая карта внедрения программы в практику, а также нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции у младших школьников.

Актуальность программы обусловлена научить детей владеть собственным поведением (волевая саморегуляция); обучить их управлению своими действиями, состояниями и побуждениями (эмоциональная саморегуляция); обучить их планированию для достижения успехов в учебной деятельности (интеллектуальная саморегуляция). Включала в себя 10 занятий, каждое из которых состояло из вводной, основной и заключительной части.

Для того чтобы проверить насколько эффективной оказалась реализация программы управления процессом саморегуляции младших школьников, нами была проведена вторичная диагностика по методикам: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса.

Для статистической проверки сформированности эмоциональной, волевой и интеллектуальной саморегуляции у младших школьников, после применения программы управления процессом саморегуляции по результатам исследования каждой методики, нами была произведена математико-статистическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона).

Подсчет Т-критерия Вилкоксона показал, что после реализации программы управления процессом саморегуляции у младших школьников результаты сформированности интеллектуальной и волевой саморегуляции имели сдвиг в незначительную сторону, а это может предполагать, что компоненты интеллектуальной и волевой саморегуляции у младших школьников находятся лишь на стадии формирования. Сдвиги в исследовании эмоциональной саморегуляции у младших школьников показали положительную динамику, а это в свою очередь доказывает, что коррекционная работа способствовала формированию эмоциональной саморегуляции у младших школьников. Таким образом, наша гипотеза, выдвинутая в ходе исследования, о том, что модель управления процессом саморегуляции у младших школьников, будет способствовать овладению своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий (саморегуляция в интеллектуальной деятельности); эмоциональному реагированию на ситуации социально-приемлемым образом (эмоциональная саморегуляция), а также управлению своими действиями и владению собственным поведением в различных ситуациях (волевая саморегуляция) младшими школьниками, подтверждена частично.

С целью внедрения результатов опытно-экспериментального исследования в практику психолого-педагогической службы образовательного учреждения, закрепление результатов реализации программы управления процессом саморегуляции у младших школьников, нами были разработаны: технологическая карта внедрения программы (для руководителей психологической службы образовательного учреждения), а также рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом

саморегуляции младших школьников.

## Заключение

Проблема саморегуляции личности давно привлекала внимание отечественных и зарубежных ученых. Например, огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблемы психической саморегуляции принадлежит научной школе В.М. Бехтерева.

Изучив взгляды отечественных и зарубежных авторов на трактовку понятия «саморегуляция», мы сделали вывод, что это заблаговременно понятое и организованное влияние субъекта на свою психику для трансформации ее характеристик в нужном направлении. Таким образом, под саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие.

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

Одной из наиболее сложных задач современной системы образования, является управление процессом саморегуляции у учащихся, необходимой им для эффективного выполнения учебной (или иной другой) деятельности. Мнение о необходимости управления процессом саморегуляции носит особую остроту в младшем школьном возрасте, подтверждается оно неумением управлять собой школьником, его дезадаптивным поведением, снижением успеваемости в школе и ухудшением психосоматического здоровья. Младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для формирования эмоциональной, интеллектуальной и волевой саморегуляции.

Из анализа психолого-педагогической литературы, нам известно, что ключевыми особенностями управления процессом саморегуляции в младшем школьном возрасте являются: развитие волевых качеств у детей, формирование произвольности, сознательная регуляция своих действий, а также, стремление, к самостоятельности, которое нередко подталкивает школьника к невыполнению требований учителей и взрослых.

Для того, чтобы помочь детям овладеть собственным поведением в различных ситуациях; управлять своими действиями, состояниями и побуждениями; эмоционально реагировать на жизненные события социально-приемлемым способом, сохраняя достаточную гибкость, чтобы допускать спонтанные реакции, но откладывать их в случае необходимости; овладевать собой и своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий, осуществляя планирование, для достижения успехов в учебной деятельности нами была разработана модель управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Проводя исследование управления процессом саморегуляции у младших школьников, на констатирующем этапе эксперимента, нами были определены основные теоретические положения, требующие практического доказательства в ходе выполнения экспериментальной работы. А также нами были реализованы задачи исследования: подобрать группу испытуемых (возраст, объем выборки); подобрать соответствующие методики; организовать и провести методики; проанализировать и интерпретировать результаты исследования; сделать общие выводы.

Исследование управления процессом саморегуляции у младших школьников на констатирующем этапе эксперимента проходило в несколько этапов: подготовительный, диагностический и аналитический этапы.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: эмпирический и статистико-математический методы.

Проведение трех диагностических методик, направленных на выявление уровня сформированности волевой, интеллектуальной и эмоциональной саморегуляции испытуемых, показало нам, что у большинства детей в выборке сформированы такие компоненты волевой саморегуляции, как: самостоятельность, выдержка и дисциплинированность. Так же нужно отметить, что большинство испытуемых из выборки имеют высокий уровень интеллектуальной саморегуляции. Высокий уровень общей тревожности в школе у испытуемых не был выявлен, а значит отсюда можно предположить,



что эмоциональная саморегуляция у детей достаточно сформирована.

Несмотря на положительные результаты большинства испытуемых по завершению констатирующего этапа эксперимента, нами были выявлены низкие и средние показатели в ходе диагностики управления процессом саморегуляции у младших школьников.

Анализируя результаты первичной диагностики, мы предположили, что процесс саморегуляции у младших школьников недостаточно сформирован, следовательно, мы вывели необходимость проведения программы управления процессом саморегуляции младших школьников.

В третьей главе нашей работы нами были реализованы следующие задачи: составлена и проведена программа управления процессом саморегуляции у младших школьников, проанализированы результаты формирующего эксперимента, разработана технологическая карта внедрения программы в практику, а также нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции у младших школьников.

Задача программы, состояла в том, чтобы научить детей владеть собственным поведением (волевая саморегуляция); обучить их управлению своими действиями, состояниями и побуждениями (эмоциональная саморегуляция); а также обучить их планированию для достижения успехов в учебной деятельности (интеллектуальная саморегуляция). Программа включила в себя 10 занятий, каждое из которых состояло из вводной, основной и заключительной части.

Для того чтобы проверить насколько эффективной оказалась реализация программы управления процессом саморегуляции младших школьников, нами была проведена вторичная диагностика по методикам: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульенковой, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса.

Для достоверной проверки сформированности волевой, интеллектуальной и эмоциональной саморегуляции у младших школьников, после применения формирующей программы управления процессом саморегуляции младших школьников по результатам исследования каждой методики, нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона).

Подсчет Т-критерия Вилкоксона показал, что после реализации программы управления процессом саморегуляции у младших школьников результаты сформированности интеллектуальной и волевой саморегуляции имели сдвиг в незначительную сторону, а это может предполагать, что компоненты интеллектуальной и волевой саморегуляции у младших школьников находятся лишь на стадии формирования. Сдвиги в исследовании эмоциональной саморегуляции у младших школьников показали положительную динамику, а это в свою очередь доказывает, что коррекционная работа способствовала формированию эмоциональной саморегуляции у младших школьников. Таким образом, наша гипотеза, выдвинутая в ходе исследования, о том, что модель управления процессом саморегуляции у младших школьников, будет способствовать овладению своим поведением на основе интеллектуальных, разумных действий (саморегуляция в интеллектуальной деятельности); эмоциональному реагированию на ситуации социально-приемлемым образом (эмоциональная саморегуляция), а также управлению своими действиями и владению собственным поведением в различных ситуациях (волевая саморегуляция) младшими школьниками, доказана не в полной мере.

С целью внедрения результатов опытно-экспериментального исследования управления процессом саморегуляции у младших школьников, в практику психолого-педагогической службы образовательного учреждения, а также для закрепления результатов реализации программы управления процессом саморегуляции у младших школьников, нами были разработаны: технологическая карта внедрения программы (для руководителей психологической службы образовательного учреждения), а также

рекомендации педагогам и родителям по управлению процессом саморегуляции младших школьников.

## Библиографический список

1. Абульханова К.А. Идея системности в современной психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 496 с.
2. Адлер А. Наука о характерах. Понять природу человека [Электронный ресурс]/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Академический Проект, 2014.— 248 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36426>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
3. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2005. – 161с.
4. Андропова Е.О. Психология и педагогика// Проблема компонентов, характеристик и основных типов самосознания в психологии. – М., 2010. С. 149 -152.
5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. – М.: Издательство Эскмо, Москва, 2010. – 177с.
6. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии.— М.: Институт психологии РАН, 2006.— 512 с.
7. Асмолов А.Г. Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2011.— 824 с.
8. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика?. – М.: Издательство Просвещение, 2005. – 111с.
9. Белопольская Н.Л. Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]/ Белопольская Н.Л.— Электрон. текстовые данные.— М.: Когито-Центр, 2004.— 32 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15674>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
- 10.Божович Л.И Развитие воли в онтогенезе // [Электронный ресурс] Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды./ Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии»,

- Воронеж: НПО «МОДЭК» 1997. – с. 302 – 332. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63126> (дата обращения – 05.12.2017).
- 11.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / – СПб.: Питер, серия «Мастера психологии». – 2008. – 276с.
  - 12.Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. – 298с.
  - 13.Брушлинский А.В. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2006.— 623 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15533>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
  - 14.Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240с.
  - 15.Волков Б.С. Психология младшего школьника [Электронный ресурс]: учебное пособие/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Академический Проект, 2005.— 208 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36520>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 06.10.2017).
  - 16.Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
  - 17.Гессманн Х-В, Севастьянов П.С. Концепция ненасильственного общения М. Розенберга [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 2. С. 84–91. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70115.shtml> (дата обращения: 02.05.2017)
  - 18.Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М.: Харвест, 1998. – 225с.
  - 19.Гостев А.А. Психология вторичного образа. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 512с.
  - 20.Грюнвальд Бернис Б. Консультирование семьи [Электронный ресурс]: учебное пособие/ — Электрон. текстовые данные. — М.: Когито-Центр,

- 2008.— 415 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/3829>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
21. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. — М.: Юрайт, 2013. — 608 с.
22. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2004. — 194с.
23. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. — М.: Издательство Перо, 2015. — 200с.
24. Захарова Т.В., Моисеева А.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: материалы Всероссийской научно – практической конференции. (24 мая 2012 г.): в 2 ч., Ч. 2 – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2012. – С. 45-47
25. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии. – М.: Когито-Центр, 2008. – 187с.
26. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 208с.
27. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. – СПб.: Питер 2009. – 368с.
28. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Электронный ресурс]/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2004.— 424 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15605>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 16.11.2017).
29. Князева Т.Н. Психологическая система сопровождения готовности младших школьников к обучению в основной школе [Электронный ресурс]: учебное пособие/ — Электрон. текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2013.— 119 с.— Режим доступа:

- <http://www.iprbookshop.ru/12817>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
30. Колюцкий В.Н., Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. — М.: Академический проект, 2013. – 420 с.
31. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно – функциональный аспект) // Вопросы психологии. 2008. №3. С. 5-12
32. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – 2-е изд. – М: Ленанд, 2011. – 320с.
33. Корецкая И.А. Клиническая психология [Электронный ресурс]: учебное пособие/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Евразийский открытый институт, 2010.— 48 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10698>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 22.12.2017).
34. Коробейников И.А. Нарушение развития и социальная адаптация . – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192с.
35. Королева Н.Н. Психосемантические методы диагностики личности [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие/ — Электрон. текстовые данные.— СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.— 63 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19322>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 19.02.2018).
36. Круглова Н. Ф. Психологические особенности саморегуляции в учебной деятельности // Психологический журнал. 2004. – №2 (15). С. 66-73.
37. Крылов А.А. Психология. – М.: Проспект, 2005. – 220с.
38. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 103–114

- 39.Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. 2-е изд. исправл. и доп-е – СПб.: Питер, 2009. – 464с.
- 40.Куликова К.А. Психолого-педагогические условия становления психологической культуры студентов вуза в клубной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2013. С. 25-29. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11095> (дата обращения: 02.02.2018).
- 41.Куликова Н.В. Применение методов системного моделирования в педагогической деятельности Текст. / . – М.: ТИАРА, 2010. - 112 с.
- 42.Лапп Е.А. Психолого-педагогические основы формирования связной письменной речи младших школьников с ЗПР. Теория и практика Саратов: Вузовское образование, 2013.— 258 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12714>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 24.10.2017).
- 43.Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Издательство Воронеж, 2007. — 448с.
44. Леонтьев Д.А.. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. – 487с.
- 45.Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 2006. – 444с.
- 46.Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности [Электронный ресурс]: избранные труды/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2006.— 624 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15588>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 26.09.2017).
- 47.Максименко. С.Д. Общая психология. – М.: 2004. – 528с.
- 48.Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций. – СПб.: Издательство Союз, 2000. – 576с.



49. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского Университета. 2010. – №1 (14). С. 36-45.
50. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения.— М.: Институт психологии РАН, 2007.— 214 с.
51. Мухина В.С. Детская психология. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
52. Мякишева Н.М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников [Электронный ресурс]: монография/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Прометей, 2011.— 160 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8308>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
53. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии// Телесность человека: междисциплинарные исследования. М., 2006. С. 84-93.
54. О.С. Орлова., Т.В. Туманова., Т.Б. Филичева Основы дошкольной логопедии. – М.: Эксмо, 2015. —320с.
55. Общая психология. Тексты. Том 2. Субъект деятельности. Книга 3 [Электронный ресурс]/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Когито-Центр, 2013.— 584 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15276>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 26.09.2017).
56. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А.Ребера . – М.: ВЕЧЕ, 2002. – 1152с.
57. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: Диссертация канд. псих. наук. – Киев, 2011. – 170 с.
58. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъективная активность и самостоятельность человека // Психологические исследования. 2009. Часть 1 – №5 (7). С. 142-151.
59. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 6 - 7 [Электронный ресурс]: научно-практический сборник/ [и др.].—

- Электрон. текстовые данные.— М.: Теревинф, 2012.— 256 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12775>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 15.10.2017).
- 60.Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте [Электронный ресурс]: учебное пособие/ — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2015. — 235 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29300>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 16.04.2018).
- 61.Певзнер Л.Д. Практикум по математическим основам теории систем. – Санкт Петербург: Лань, 2013. – 400с.
- 62.Перепелкина Н.О. Мутавчи Е.П., Ермакова Н.И. Психодиагностика [Электронный ресурс]: учебное пособие для бакалавров/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2016.— 224 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/37171>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
- 63.Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Речь, 2002. – 694с.
- 64.Профилактика и разрешение социальных конфликтов [Электронный ресурс]/ О.И. Андреева [и др.].— Электрон. текстовые данные.— СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2011.— 277 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/22987>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 24.10.2017).
- 65.Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний [Электронный ресурс]/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2009.— 352 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15637>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 26.09.2017).

66. Психолингвистика [Электронный ресурс]: учебник для вузов/ И.В. Королева [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Пер Сэ, 2006.— 416 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/7421>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
67. Психологический словарь / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2001. – 494 с.
68. Психология – наука будущего [Электронный ресурс]: материалы V международной конференции молодых ученых/ О.И. Михайленко [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2013.— 752 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32143>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 24.10.2017).
69. Психология развития / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – М: ЧеРо, 2005. – 524с.
70. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение 2003. – 303с.
71. Разумникова О.М. Общая психология. Когнитивные процессы и состояния [Электронный ресурс]: практикум/ — Электрон. текстовые данные.— Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2011.— 76 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44812>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 26.09.2017).
72. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М.: Бахрах-М, 2011. – 664с.
73. Ратинова Н.А. Саморегуляция поведения при совершении агрессивных насильственных преступлений : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 : Москва, 1998. – 229 с.
74. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: практическое пособие / Е.И. Рогов. – М. Юрайт – 2012. – 412 с.

75. Родители и дети. Психология взаимоотношений [Электронный ресурс]/ Е.А. Савина [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Когито-Центр, 2003.— 230 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/3873>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 26.09.2017).
76. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
77. Сергиенко Е.А. Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция [Электронный ресурс]/ — Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2010.— 352 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15541>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 13.11.2017).
78. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию. – М.: Академический проспект, 2008. – 779с.
79. Слободняк Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: практ. пособие / М.: АйрисПресс, 2004. С. 176.
80. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. – 158с.
81. Степанова М. А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С.Выготский и П.Я.Гальперин //Вопросы психологии. — 2000. — Т. 6. — С. 90–99.
82. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 176с.
83. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна.— М.: Институт психологии РАН, 2011.— 431 с.
84. Франкл В. Доктор и душа. СПб.: Ювента, 2002. – 279с.

85. Шадриков В.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах.— М.: Логос, 2011.— 232 с.
86. Шеховцева Л.С. Стратегический менеджмент [Электронный ресурс]: учебное пособие/ — Электрон. текстовые данные.— Калининград: Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, 2006.— 155 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/23884>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения – 26.12.2017).

### Стимульный материал к методикам диагностики

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

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

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

Признаки волевых качеств школьников

Признаки дисциплинированности:

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

Признаки самостоятельности:

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

Признаки настойчивости:

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

Признаки выдержки:

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

Признаки организованности:

- соблюдение определенного порядка, способствующего успеху в деятельности (держат в порядке книги, рабочее место, предметы труда и развлечений и т. п.);

- планирование своих действий и разумное их чередование; рациональное расходование времени с учетом обстановки;
- умение вносить в свою деятельность определенную организацию при изменении обстановки.

Признаки решительности:

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

Признаки инициативности:

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

Оценка силы волевых качеств

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

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

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

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

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

Цель методики: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

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

Описание методики:

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

В соответствии с общим замыслом методики были разработаны следующие оценочные критерии степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах

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

#### Ход работы

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

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

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

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

#### Обработка результатов

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

I. Ребенок принимает задание полностью, полностью во всех компонентах сохраняет его до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь на протяжении всего занятия; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки на то или иное правило, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдать работу сразу же после сигнала об окончании, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все, чтобы работа не только была выполнена правильно, но и



выглядела аккуратной, красивой. Данный уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «5».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Опросник

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?

5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь 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?

Обработка результатов и интерпретация.

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

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

#### Ключ

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

Факторы	№ Вопросов
Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22
Переживания социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сумма = 11
Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22; сумма = 5
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28; сумма = 5
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

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

## Результаты исследования саморегуляции младших школьников

Таблица 1

Результаты по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий)

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

Компоненты волевой саморегуляции	Количество человек с низким уровнем волевой саморегуляции	Количество человек со средним уровнем волевой саморегуляции	Количество человек с высоким уровнем волевой саморегуляции
Самостоятельность	2 человека ( $2 \cdot 100 / 23 = 9\%$ )	3 человека ( $3 \cdot 100 / 23 = 13\%$ )	18 человек ( $18 \cdot 100 / 23 = 78\%$ )
Выдержка	2 человека ( $2 \cdot 100 / 23 = 9\%$ )	5 человек ( $5 \cdot 100 / 23 = 22\%$ )	16 человек ( $16 \cdot 100 / 23 = 69\%$ )
Дисциплинированность	3 человека ( $3 \cdot 100 / 23 = 13\%$ )	5 человек ( $5 \cdot 100 / 23 = 22\%$ )	15 человек ( $15 \cdot 100 / 23 = 65\%$ )

Итоговый результат:

- 1, 2 балла – низкий уровень волевой саморегуляции
- 3, 4 балла – средний уровень волевой саморегуляции
- 5 баллов – высокий уровень волевой саморегуляции

Результаты исследования по методике «Изучение саморегуляции с помощью палочек-черточек» (У.В. Ульяновка)

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

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

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



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

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

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

Итоговый результат:

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

Таблица 3

Результаты исследования по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс)

1) Общее число несовпадений по всему тесту:

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

Итоговый результат:

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

Таблица 4

2) Число совпадений по каждому из 5 факторов:

Имя Испытуемого	Общая тревожность в школе	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям	Проблемы и страхи в отношениях с учителями

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

Таблица 5

## 3) Общая тревожность в школе:

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

20. Александр С	12	$12 * 100 / 22 = 54,5\%$
21. Анастасия У	16	$16 * 100 / 22 = 72,7\%$
22. Валерия У	6	$6 * 100 / 22 = 27,2\%$
23. Петр Х	4	$4 * 100 / 22 = 18,8\%$

Таблица 6

## 4) Страх самовыражения:

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

Таблица 7

## 5) Страх ситуации проверки знаний:

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

12. Одинахон М	3	$3*100/6 = 50\%$
13. Никита М	2	$2*100/6 = 33,3\%$
14. Кирилл Н	4	$4*100/6 = 66,6\%$
15. Владислав Н	3	$3*100/6 = 50\%$
16. Айсулуу О	3	$3*100/6 = 50\%$
17. Андрей П	6	$6*100/6 = 100\%$
18. Надежда П	3	$3*100/6 = 50\%$
19. Тимур С	1	$1*100/6 = 16,6\%$
20. Александр С	4	$4*100/6 = 66,6\%$
21. Анастасия У	5	$5*100/6 = 83,3\%$
22. Валерия У	5	$5*100/6 = 83,3\%$
23. Петр Х	3	$3*100/6 = 50\%$

Таблица 8

## б) Страх не соответствовать ожиданиям окружающих:

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

Таблица 9

## 7) Проблемы и страхи в отношениях с учителями:

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

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

## Итоговый результат:

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



## Программа управления процессом саморегуляции у младших школьников

## Конспекты занятий

Занятие 1. Тема: «Эмоции и взаимопонимание».

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

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

Ход занятия.

## 1. Вводная часть.

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

Затем выполняется мимическая гимнастика.

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

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

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

## 2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Задание «Угадай эмоцию».

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

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

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

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

Психолог предлагает детям выбрать самый приемлемый ответ.

Игра «Угадай настроение».

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

3. Заключительная часть.

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

Упражнение на релаксацию «Майские жуки».

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

На поляне у реки

Летают майские жуки.

Падают, устали.

На спинке полежали.

Ножками болтают.

Затихли. Отдыхают.

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

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

Занятие 2. Тема: «Разные настроения».

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

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

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

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

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

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

Вопросы для обсуждения:

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

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

Затем психолог приводит примеры возможного разрешения ситуации:

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

### 3. Заключительная часть.

Предложить детям:

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

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

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

Подводится итог занятия.

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

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

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

Ход занятия.

#### 1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

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

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

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

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Работа по теме занятия.

- О каких трех настроениях мы узнали на прошлом занятии?

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

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

Упражнение «Мысли и настроение».

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

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

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Шалтай-Болтай».

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

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

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

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

Материалы: сломанная игрушка.

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

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

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

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

2) Обсуждение ситуаций.

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

показывает сломанную игрушку и спрашивает:

- Может ли игрушка вновь стать целой?
- А если долго ждать?
- А если заплакать?
- А если закричать?

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

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

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

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

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

Материалы: крупные макеты двух цветков.

Ход занятия.

1. Вводная часть.

Мимическая гимнастика: «Угадай эмоцию».

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

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

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

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

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

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

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

Дети распределяются на группы по трое. Группы выполняют упражнение по очереди.

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

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

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

### 3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Фея сна».

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

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

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

Ход занятия.

#### 1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Дидактическая игра «Угадай настроение».

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

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

#### 2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Психолог спрашивает детей:

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

- Что для этого вам потребовалось?

Игра-упражнение «Мусорное ведро».

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

- Какие это мысли?

- Нужны ли нам они?

- Помогают ли эти мысли нам жить?

- Зачем же их читать?

- Зачем же их хранить?

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

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Лентяй».

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

Хоть и жарко, хоть и зной,

Занят весь народ лесной.

Лишь барсук – лентяй изрядный –

Сладко спит в норе прохладной.

Лежебока видит сон.

Будто делом занят он.

На заре и на закате

Все не слезть ему с кровати.

Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.

Занятие 7. Тема «Как победить страх».

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

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

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Дидактическая игра «Покажи настроение».

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

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

Упражнение «Рисуем свой страх».

Ведущий задает детям вопросы:

- Что такое страх?

- Нужен ли страх?

- Чего боитесь вы?

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

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

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

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

В углу все сразу стихло. Топтыжка спросил еще раз:

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

- Ты не мог бы мне помочь?

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

Он считал, что привидения могут только пугать.

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

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

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

Обсуждение:

- Чего боялся Топтыжка?

- Чего боялось Привидение?

- Как им удалось справиться со страхом?

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

- Как справиться с неизвестностью?

- Вам удавалось справляться со страхом?

Работа с рисунками.

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

3. Заключительная часть.

Игра «Найди способ выйти из круга».

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

Занятие 8. Тема «Прогоняем злость».

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

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Дидактическая игра «Прочитай письмо».

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

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

Вариант письма и примерная расшифровка:

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

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

2. Основная часть. Работа по теме занятия.

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



Психолог задает детям вопрос:

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

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

Игра «Воробьиные бои».

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

Обсуждение темы: детям предлагается закончить предложения:

- Я злюсь, когда...

- Я с трудом сдерживаю злость, если...

- Мне трудно скрыть раздражение, когда...

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

- В чьих ответах злость не имела основания – скорее, нужно было злиться на самого себя?

- Как можно справляться с нахлынувшим раздражением? Обучение способам снятия эмоционального раздражения: Правило: «Подумай о хорошем и будет хорошо».

- Как можно о ситуации, которая вызывает злость, подумать по-другому? (Привести конкретные примеры из жизни класса).

Затем можно предложить несколько способов снятия эмоционального раздражения:

- заняться физической разрядкой при помощи спортивных упражнений или игр;

- скомкать и разорвать ненужную газету;

- постучать кулаком по подушке, по стене;

- научиться медленно, вдыхать и выдыхать, считая до десяти.

Психолог предлагает детям записать высказывания:

- Будь хозяином своих эмоций.

- Прислушивайся к своим чувствам.

- Если не сдерживать чувства, они могут привести к неприятности.

На этом занятии дается понятие о том, что все эмоции имеют право на существование.

Главным является умение владеть своими эмоциями в разных ситуациях.

3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

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

Занятие 9. Тема «Саморегуляция».

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

Ход занятия.

1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

- Как можно определить настроение человека?

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

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

Все ребята во дворе  
 Весело играют.  
 Только гном болеет дома  
 И с утра скучает. (Печаль).  
 Гном зимой поймал снежинку,  
 Подобрал на горке льдинку.  
 Прибежал домой и ...ах!  
 Лишь вода была в руках. (Удивление).  
 Ночь пришла, и в темноте  
 Тени движутся везде.  
 Гном забрался под кровать.  
 Спрятался и стал дрожать. (Страх).  
 Гном-неряха на прогулке  
 Весь испачкался в грязи;  
 Прибежал домой обедать –  
 Все из-за стола ушли. (Отвращение).  
 Целый день он хмурит брови  
 И грозит всем кулаком.  
 Да. Сегодня гном не в духе –  
 Навестим его потом. (Злость).  
 Вечер. В доме тихо-тихо,  
 Только тикают часы.  
 Гном сидит на кресле, дремлет.  
 А вокруг витают сны. (Спокойствие).  
 Заявляет гном друзьям:  
 «Все могу я делать сам!  
 Могу допрыгнуть до Луны,  
 Могу найти алмаз.  
 Могу я даже видеть сны,  
 Не закрывая глаз! (Самодовольство).  
 Говорят, что на поляну  
 Приземлились марсиане.  
 Гном спешит увидеть сам:  
 Кто же там и что же там? (Любопытство).  
 У него сегодня День рожденья  
 И подарков от друзей не счесть:  
 Книжки, сладости, игрушки,  
 Даже шар воздушный есть! (Радость).

## 2. Основная часть. Работа по теме занятия.

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

- Бывало ли, что злость и обида вас сильно захватывали?
- Вспомните, как мы учились избавляться от плохого настроения?

### 1) Тренинг смены настроений.

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

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

Затем надо представить состояние, когда они бывают довольны.

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

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

## 2) Обучение способам снятия агрессии.

Психолог предлагает детям проделать следующие упражнения:

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

## 3) Релаксационное упражнение и направленное воображение.

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

Вопросы для обсуждения:

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

## 3. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Холодно – жарко».

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

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

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

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

Ход занятия.

## 4. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

Упражнение «Различная походка».

Психолог предлагает детям пройти так как:

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

## 5. Основная часть. Работа по теме занятия.

### 1) Психолог спрашивает детей:

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

### 2) Упражнение – тренинг.

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

- все молчат;

- все кричат идущему: «Упадешь!»

Обсуждение.

Психолог спрашивает у ребят:

- Когда было идти легче?

- Что вам мешало и когда?

- Чем вы себе помогали?

- Что вы мысленно себе говорили?

б. Заключительная часть.

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

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

Результаты опытно-экспериментального исследования управления процессом саморегуляции у младших школьников

Таблица 10

Результаты по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий)

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

Компоненты волевой саморегуляции	Количество человек с низким уровнем волевой саморегуляции	Количество человек со средним уровнем волевой саморегуляции	Количество человек с высоким уровнем волевой саморегуляции
Самостоятельность	1 человек (1*100/23=5%)	4 человека (4*100/23=17%)	18 человек (18*100/23=78%)
Выдержка	1 человек (1*100/23=5%)	5 человек (5*100/23=22%)	17 человек (16*100/23=74%)
Дисциплинированность	2 человека (2*100/23=9%)	6 человек (6*100/23=26%)	15 человек (15*100/23=65%)

Итоговый результат:

- 1, 2 балла – низкий уровень волевой саморегуляции
- 3, 4 балла – средний уровень волевой саморегуляции
- 5 баллов – высокий уровень волевой саморегуляции

## Результаты по методике «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульенкова)

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

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

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



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

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

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

Итоговый результат:

Низкий уровень саморегуляции	Ниже среднего уровня саморегуляции	Средний уровень саморегуляции	Выше среднего уровня саморегуляции	Высокий уровень саморегуляции
1 человек	2 человек	5 человек	3 человека	12 человек

Таблица 12

Результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс)  
Общее число несовпадений по всему тесту:

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

Итоговый результат:

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

Таблица 13

1) Число совпадений по каждому из 5 факторов:

Имя Испытуемого	Общая тревожность в школе	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Проблемы и страхи в отношениях с учителями

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

Таблица 14

## 2) Общая тревожность в школе:

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

22. Валерия У	6	$6*100/22 = 27,2\%$
23. Петр Х	8	$8*100/22 = 36,3\%$

Таблица 15

## 3) Страх самовыражения:

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

Таблица 16

## 4) Страх ситуации проверки знаний:

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

14. Кирилл Н	2	$2*100/6 = 33,3\%$
15. Владислав Н	3	$3*100/6 = 50\%$
16. Айсулуу О	1	$1*100/6 = 16,6\%$
17. Андрей П	5	$5*100/6 = 83,6\%$
18. Надежда П	2	$2*100/6 = 33,3\%$
19. Тимур С	2	$2*100/6 = 33,3\%$
20. Александр С	2	$2*100/6 = 33,3\%$
21. Анастасия У	3	$3*100/6 = 50\%$
22. Валерия У	4	$4*100/6 = 66,6\%$
23. Петр Х	3	$3*100/6 = 50\%$

Таблица 17

## 5) Страх не соответствовать ожиданиям окружающих:

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

Таблица 18

## 6) Проблемы и страхи в отношениях с учителями:

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

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

Итоговый результат:

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

#### Алгоритм вычисления Т-критерия Вилкоксона

1. Составляем список испытуемых в любом порядке.
2. Вычисляем разницу между замерами до проведения коррекционной программы и после. Определяем, что будет считаться «типичным» сдвигом, формулируем гипотезы.
3. Переводим разности в абсолютные величины.
4. Ранжируем абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг.
5. Подсчитываем сумму рангов не типичных значений по формуле:

$T = \sum R$ , где R, - ранговые значения сдвигов с более редким знаком.



6. Определяем критические значения для T.

7. Строим ось значимости.

Таблица 19

Результаты расчета T-критерия Вилкоксона, по методике «Изучение уровня саморегуляции младших школьников с помощью палочек-черточек» (У.В. Ульяновка)

N	«До»	«После»	Сдвиг (t после – t до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	4	4	0	0	0
2	1	4	3	3	8
3	5	5	0	0	0
4	5	5	0	0	0
5	5	5	0	0	0
6	2	4	2	2	6.5
7	4	5	1	1	3
8	2	3	1	1	3
9	5	5	0	0	0
10	5	5	0	0	0
11	5	5	0	0	0
12	2	2	0	0	0
13	5	5	0	0	0
14	4	3	-1	1	3
15	2	2	0	0	0
16	5	5	0	0	0
17	2	3	1	1	3
18	4	3	-1	1	3
19	5	5	0	0	0
20	3	5	2	2	6.5
21	5	5	0	0	0
22	3	3	0	0	0
23	1	1	0	0	0
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					6

Таблица 20

Результаты расчета T-критерия Вилкоксона, по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств», по компоненту волевой саморегуляции «дисциплинированность» (А.И. Высоцкий)

N	«До»	«После»	Сдвиг (t после – t до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	5	4	-1	1	4.5
2	4	5	1	1	4.5
3	5	4	-1	1	4.5
4	5	5	0	0	0
5	5	4	-1	1	4.5
6	2	2	0	0	0
7	4	4	0	0	0
8	3	5	2	2	9

9	5	5	0	0	0
10	5	5	0	0	0
11	5	5	0	0	0
12	4	5	1	1	4.5
13	2	2	0	0	0
14	5	4	-1	1	4.5
15	5	5	0	0	0
16	5	5	0	0	0
17	2	3	1	1	4.5
18	5	5	0	0	0
19	4	5	1	1	4.5
20	5	5	0	0	0
21	5	5	0	0	0
22	5	5	0	0	0
23	5	5	0	0	0
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					18

Таблица 21

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

N	«До»	«После»	Сдвиг (t после – t до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	12	10	-2	2	12
2	16	14	-2	2	12
3	18	16	-2	2	12
4	4	4	0	0	0
5	4	3	-1	1	4.5
6	6	5	-1	1	4.5
7	13	10	-3	3	16
8	11	9	-2	2	12
9	3	2	-1	1	4.5
10	15	11	-4	4	18
11	17	16	-1	1	4.5
12	15	14	-1	1	4.5
13	11	9	-2	2	12
14	7	7	0	0	0
15	15	14	-1	1	4.5
16	4	3	-1	1	4.5
17	11	10	-1	1	4.5
18	5	5	0	0	0
19	2	6	4	4	18
20	12	10	-2	2	12
21	16	14	-2	2	12
22	6	6	0	0	0
23	4	8	4	4	18
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					36

Технологическая карта внедрения результатов исследования управления процессом саморегуляции младших школьников в практику

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол-во	Время	Ответственные
1	2	3	4	5	6	7
<b>1-й этап: «Целеполагание внедрения инновационной технологии по управлению процессом саморегуляции у младших школьников в условиях образовательного учреждения»</b>						
1.1. Изучить документацию по предмету внедрения (Программа управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ)	Изучение нормативной документации, ФЗ и Законов РФ, Закона об образовании, Постановлений Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности в РФ, документации ОУ	Обсуждение, анализ, изучение документации и нормативных источников по теме, наблюдение	Анализ литературы, работа психологом в ОУ, осуществление психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в ОУ, обсуждение на педсовете ОУ, самообразование, обучение на факультете психологии ЮУрГГПУ	1	С 2016г.	Психолог, социальный педагог, администрация ОУ
1.2. Поставить цели внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ	Выдвижение и обоснование целей внедрения модели	Разработка «Дерева целей» исследования, обсуждение, разработка модели и программы, анализ	Работа психологической службы ОУ, консультация с научным руководителем и администрацией ОУ, наблюдение, беседа	1	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ
1.3. Разработать этапы внедрения программы управления процессом	Изучение и анализ содержания этапов внедрения Программы,	Анализ состояния ситуации сформированность	Работа психологической службы ОУ,	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ

саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ	ее задач, принципов, критериев и показателей эффективности	и саморегуляции у учащихся, анализ готовности ОУ к инновационной деятельности по внедрению модели	совещание, анализ, документации, работа по составлению Программы внедрения			
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения программы управления процессом саморегуляции младших школьников в условиях ОУ	Анализ уровня подготовки педагогического коллектива к внедрению инноваций, анализ работы в ОУ по теме внедрения (управление процессом саморегуляции младших школьников в условиях ОУ), подготовка методической базы внедрения Программы	Составление программы, анализ материалов готовности ОУ к инновационной деятельности	Административное совещание, педсовет, анализ документов, работа по составлению Программы внедрения	1	Октябрь	Психолог, педагогический коллектив, администрация ОУ
<b>2-й этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»</b>						
2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации ОУ и заинтересованных субъектов внедрения	Формирование готовности внедрить Программу в ОУ, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	Обоснование практической значимости внедрения, Тренинги (развитие общения, взаимопонимания, целеполагания,	Индивидуальные беседы с заинтересованными субъектами внедрения Программы, работа психологической службы ОУ, участие в семинарах со смежной тематикой	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ

		готовности к инновационной деятельности (внедрения), беседы, обсуждения, популяризация идеи внедрения Программы				
2.2. Сформировать положительную установку на предмет внедрения программы у педагогического коллектива ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в ОУ и их значимости для ОУ, значимости и актуальности внедрения программы	Беседы, обсуждения, семинары	Беседы, семинары, изучение передового опыта внедрения инновационных технологий в ОУ	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ
2.3. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у заинтересованных субъектов вне ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий вне ОУ и их значимости для системы образования	Методические выставки, семинары, консультации, научно-исследовательская работа, конференции и конгрессы	Участие в конгрессах, семинарах, по теме внедрения, статьи	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ
2.4. Сформировать уверенность по внедрению программы в ОУ	Анализ своего состояния по теме внедрения, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения, исследование	Постановка проблемы, обсуждение, тренинг, консультации с научным руководителем	Беседы, консультации, самоанализ	1	Сентябрь -ноябрь	Психолог

	психологического паспорта субъектов внедрения	опытно-экспериментальное исследование				
<b>3-й этап: «Изучение предмета внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»</b>						
3.1. Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения (управление процессом саморегуляции младших школьников в условиях ОУ)	Изучение материалов и документов о предмете внедрения инновационной Программы и документации ОУ	Фронтально	Семинары, работа с литературой и информационными источниками	1	Декабрь	Психолог
3.2. Изучить сущность предмета внедрения программы в ОУ	Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности)	1	Январь	Психолог, администрация ОУ
3.3. Изучить методику внедрения темы Программы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (целеполагания, внедрения)	1	Февраль	Психолог, администрация ОУ
<b>4-й этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»</b>						
4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование, обсуждение	Работа психологической службы ОУ, тематические мероприятия, уроки	Не менее 6	Апрель	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель опытно-экспериментального исследования
4.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода,	Самообразование, научно-исследовательская работа,	Беседы, консультации, работа психологической	1	Апрель	Психолог, администрация ОУ, магистрант

	методики внедрения	обсуждение	службы ОУ			
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения Программы саморегуляции младших школьников в условиях ОУ	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной Программы	Изучение состояния дел в ОУ по теме, обсуждения, экспертная оценка	Производственное собрание, анализ документации ОУ	1	Май	Психолог, администрация ОУ
4.4. Проверить методику внедрения Программы	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в ОУ, внесение изменений и дополнений в программу	Посещение уроков, работа психологической службы ОУ, внеурочные формы работы	Не менее 5	1-е полугодие	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель, инициативная группа по внедрению Программы
<b>5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»</b>						
5.1. Активизировать педагогический коллектив ОУ на внедрение программы управления процессом саморегуляции младших школьников	Анализ работы инициативной группы по внедрению Программы	Сообщение о результатах работы по инновационной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновационной деятельности), работа психологической службы ОУ	Педсовет, работа психологической службы ОУ. Психологический практикум. Лекция по результатам работы.	1	Январь	Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы
5.2. Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории	Обмен опытом внедрения инновационных	Наставничество, консультации, работа	1	Сентябрь-октябрь	Психолог, администрация ОУ, научный

	систем и системного подхода, методики внедрения	программ, самообразование, тренинги, работа психологической службы ОУ	психологической службы ОУ, семинар			руководитель
5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ	Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы в ОУ	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, работа психологической службы ОУ	Работа психологической службы ОУ, педагогическое собрание, анализ документов ОУ	1	Ноябрь	Психолог, администрация ОУ
5.4. Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения (Программа управления процессом саморегуляции младших школьников в условиях ОУ)	Фронтальное освоение программы	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения Программы	Работа психологической службы ОУ, педсовет, консультации, работа метод. объединений	1	Декабрь	Психолог, администрация ОУ
<b>6-й этап: «Совершенствование работы над темой управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»</b>						
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Конференция, конгресс по теме внедрения, классные часы, анализ материалов, работа психологической службы ОУ	1	2017- Январь	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель
6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению	Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодю от	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения	Совещание, анализ документации ОУ, работа	1	Январь	Психолог, администрация ОУ



программы	создания условий для внедрения программы	программы, обсуждение, доклад	психологической службы ОУ			
6.3. Совершенствовать методику освоения внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения программы, методическая работа	Работа психологической службы ОУ, методическая работа	Не менее 3	Январь-февраль	Психолог, администрация ОУ
<b>7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения программы управления процессом саморегуляции у младших школьников в условиях ОУ»</b>						
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии	Изучение и обобщение опыта работы ОУ по инновационной технологии	Наблюдение, изучение документов ОУ, посещение уроков, анализ	Работа психологической службы ОУ, стенды, внеурочные формы работы, классные часы, рекомендации	Не менее 5	Февраль-март	Психолог, администрация ОУ
7.2. Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающими к внедрению программы	Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению программы	Наставничество, обмен опытом, консультации, семинары	Выступление на семинарах, работа психологической службы ОУ	Не менее 5	Март – апрель	Психолог, администрация ОУ
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению Программы в ОУ	Пропаганда внедрения программы в районе/городе	Выступления на семинарах, конференциях, научная деятельность	Участие в конференциях, написание статей и научной работы по внедрению Программы	1-3	Май	Психолог, администрация ОУ
7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения Программы	Наблюдение, анализ, работа психологической службы ОУ, научная деятельность	Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения Программы	Не менее 2	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ

