

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Быковой Екатерины Анатольевны

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема «Психологическая коррекция тревожности младших школьников с задержкой психического развития»

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы психология и педагогика специального и инклюзивного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой
д-р мед. наук, профессор С.Н. Шилов

_____ (дата, подпись)

Руководитель
к.н.п. Е.А. Черенёва

_____ (дата, подпись)

Обучающийся:
Быкова Е.А.

Дата защиты _____

Оценка _____
(прописью)

Красноярск, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	8
1.1. Анализ изучения проблемы тревожности	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	12
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	16
2.1. Методика организации констатирующего эксперимента	21
2.2. Результаты проведения констатирующего эксперимента	24
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	40
3.1. Теоретические основы организации процесса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	43
3.2. Методические рекомендации для родителей и педагогов	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	62

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из наиболее актуальных проблем специальной психологии является проблема тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. По мнению многих исследователей, в современном мире под влиянием возрастающих эмоциональных нагрузок на личность, тревожность становится устойчивым личностным образованием. В школьной практике, тревожность является наиболее распространенным феноменом психического развития. Эмоции – это особый вид психологических состояний человека, они проявляются в виде переживаний, ощущений, настроения, чувств. Эмоции являются одним из основных компонентов в структуре личности, включаются практически во все ее образования и участвуют в регуляции ее деятельности; позволяют человеку давать оценку всему, что происходит вокруг и внутри него. Эмоциональная сфера является важной составляющей онтогенезе человека, так как благополучное ее развитие ведет за собой совершенствование интеллектуальной, социальной и других сфер деятельности.

Современные дети достаточно часто сталкиваются с проблемами, связанными с тревожностью. Устойчивый интерес к проблеме тревожности нашёл отражение в работах многих отечественных и зарубежных учёных (З. Фрейд, К. Хорни, Ч. Спилбергер, А. М. Прихожан, Л. М. Костина и др.), что нередко рассматривается в качестве доказательства степени ее разработанности. Тревога понимается как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности, но ее можно использовать конструктивно. В отличие от тревоги, тревожность является личностной чертой, отражающей уменьшение порога чувствительности к различным стрессорным агентам. Тревожность выражается в постоянном ощущении угрозы собственному «я» в любых ситуациях; тревожность - это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Тревожность является значительным фактором регуляции развития личности, активности ее поведения и деятельности и представляет исключительный интерес для психологического изучения.

Младший школьный возраст является одним из самых сложных и противоречивых периодов становления личности. Данный этап начинается кризисом семи лет, и поэтому, по мнению многих ученых (Л. И. Божович, В. В. Ковалева, А. Н. Лука, В. С. Мухиной, П. М. Якобсона), считается наиболее «эмоционально насыщенным».

Эмоциональное развитие у обучающихся с задержкой психического развития имеет ряд специфических черт, которые зависят от возраста, этиологии, а также от социальной среды. Все это свидетельствует о необходимости глубокого изучения особенностей проявлений школьной тревожности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. В этом и заключается актуальность проблемы исследования.

Цель исследования – изучить особенности проявления школьной тревожности у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и провести психокоррекционную работу, направленную на снижение уровня школьной тревожности.

Объект исследования – тревожность у обучающихся младшего школьного возраста

Предмет исследования – особенности проявления и психологическая коррекция школьной тревожности у обучающихся с задержкой психического развития.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1. провести теоретический анализ литературных источников по проблеме школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
2. подобрать диагностический инструментарий для оценки уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
3. провести психокоррекционную работу, направленную на снижение уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

4. проверить эффективность составленной коррекционной программы, направленной на снижение уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: В ходе исследования мы предположили, что разработанная нами программа психокоррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будет эффективной при сочетании методов, направленных на коррекцию эмоциональной сферы.

Теоретическая значимость исследования Разработан комплексный подход, ориентированный на формирование тревожности у младших школьников с ЗПР. На основании сравнительного изучения учащихся с ЗПР получены новые данные об изменении уровня тревожности у учащихся младшего школьного возраста в течение учебного года, выделены преобладающие виды тревожности в зависимости от уровня развития, установлена связь тревожности с фрустрационными ситуациями

Практическая значимость исследования Результаты исследования пополняют психолого-педагогическую характеристику детей 9-10 лет и помогут формировать их эмоционально-волевую сферу, в частности, преодолевать состояние тревожности, как одного из компонентов, создающих трудности в обучении. Система диагностических методик может быть использована квалифицированными педагогами и психологами в целях выявления особенностей проявления тревожности у младших школьников с ЗПР.

База исследования: Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Новобирюсинская средняя общеобразовательная школа в экспериментальном исследовании участвовали 10 испытуемых 4 «Б» класса (9-11 лет).

Структура работы: Работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы.

Во введении обоснована актуальность исследуемой проблемы, определены объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза исследования, приводятся положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретический анализ проблемы изучения тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития» дан анализ проблемы тревожности у обучающихся с задержкой психического развития, освещены основные аспекты данной темы.

Во второй главе «Диагностика школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития» проанализированы методы и методики диагностики тревожности, представлены результаты и анализ констатирующего этапа эксперимента.

В третьей главе «Коррекция повышенного уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития» отражены основные подходы к коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития, представлен тематический план психокоррекционной работы по преодолению школьной тревожности, проведен контрольный этап эксперимента.

В заключении подводятся итоги исследования: излагаются основные выводы, подтверждающие гипотезу.

В тексте научной работы содержится 13 таблиц и 2 диаграмм.

Список использованной литературы насчитывает 62 наименования.

Объем работы составляет 67 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Анализ изучения проблемы тревожности

В настоящее время тревожность в психологии рассматривается как психическое свойство и значителен как склонность личности к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги [17; 43].

Тревога, в общем смысле, определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации какой-либо опасности и выражающееся в предчувствии мрачного развития событий. Детализация данного определения допускает рассматривать тревогу как негативное по своему эмоциональному тону состояние или внутреннее условие, характеризующееся необъективными ощущениями напряжения, беспокойства, неблагоприятных ожиданий. Тревожное состояние проявляется тогда, когда человек расценивает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе компоненты потенциальной или актуальной опасности. В данном случае первопричина тревоги остается неосознанной. Как и абсолютно любое другое эмоциональное состояние, тревога напрямую связана с главными мотивами и потребностями личности и предназначена для регулирования поведения личности в потенциально опасной ситуации [17; 18].

Таким образом, тревога – это ряд познавательных, эмоциональных и поведенческих реакций, возникающих в результате воздействия на индивида различных неблагоприятных факторов, в качестве которых выступают внешние раздражители (люди, ситуации) и внутренние факторы (актуальное эмоциональное состояние, жизненный опыт и т. д.) [2].

Термин «тревожность» употребляется для определения относительно стойких индивидуальных отличий в предрасположенности личности переживать это состояние. Эта особенность непосредственно не проявляется

поведении, но ее уровень можно отметить исходя из того, как часто и с какой силой у человека встречаются состояния тревоги. Личность, которая имеет высокий уровень тревожности, в наибольшей степени, в отличие от личности с низким уровнем тревожности, подвержена воспринимать окружающий мир как источник, несущий в себе опасность и угрозу [2; 5].

Тревожность в настоящее время рассматривается как одна из ведущих характеристик индивидуальных различий. До сих пор остается нерешенным вопрос – ее принадлежность к тому или иному уровню психической организации: ее можно расценивать и как индивидуальное, и как личностное свойство человека [2; 19].

В. С. Мерлину и его последователям принадлежит первая точка зрения, которой тревожность трактуется как обобщенная характеристика психической деятельности, взаимосвязанная с вялостью нервных процессов (В. С. Мерлин, В. В. Белоус), то есть как психодинамическое свойство темперамента [6].

Толкование тревожности как личностного свойства во многом основывается на концепциях психоаналитиков «новой волны» (К. Хорни, Г. Салливана и др.), в соответствии с которыми она является результатом фрустрации межличностной надежности со стороны ближайшего окружения (А. М. Прихожан, 1998 и др.).

А. М. Прихожан выделила два типа тревожности (1977):

- беспредметную тревожность, когда человек переживание, возникающее в определенный момент времени, не может сопоставить с конкретными объектами. Данный тип связан с особенностями нервной системы и является врожденным;
- тревожность как склонность к ожиданию неблагоприятного развития событий в различных видах деятельности и общения. Этот тип обусловлен особенностями формирования личности в онтогенезе.

Из вышеизложенного можно обратить внимание на то, что, скорее всего, у одних людей существуют генетическая предрасположенность к формированию тревожности, а у других такое психическое качество является «приобретением»,

обусловленным с особенностями формирования личности в индивидуальном жизненном опыте [39].

А. М. Прихожан (2001) выделила различные формы тревожности, где отмечены характерные способы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления:

Открытая тревожность, осознанная и проявляющаяся в различных сферах деятельности в виде тревоги, может быть:

- острая, неконтролируемая или слабо контролируемая тревожность, приводит к дезорганизации деятельности человека;
- контролируемая и компенсируемая тревожность, используемая человеком в качестве стимуляции собственной деятельности, повышения активности;
- культивируемая тревожность, осознается и переживается как качество личности, которое связано с поиском выгоды от собственной тревожности и позволяет достичь желаемого. Однако данная форма тревожности появляется только в подростковом возрастном периоде, так как требует определенной личностной зрелости [39].

Скрытая тревожность не осознается совсем и мало осознается, проявляется в излишнем спокойствии, нечувствительности к реальному объекту, который является источником тревожности, и даже отрицании его или через специфические формы поведения (теребление волос, расхаживание из стороны в сторону, постукивание пальцами по столу, раскачивание, грызение волос, ногтей и т. д.) [39].

Тревожность и базовые личностные потребности находятся в постоянном противостоянии. Тревожность возникает и закрепляется в результате неудовлетворения актуальных потребностей человека, в связи с этим снижается эффективность деятельности. Это, в свою очередь, влечет за собой отрицательные самооценки или неодобрительные оценки со стороны окружающих, что подтверждает правомерность тревоги в подобных ситуациях. Часто ситуация, в которой возникла тревожность, является подкреплением для этой же тревожности, которая маскируется такими поведенческими формами, как агрессивность, лживость, зависимость и склонность к подчинению и т. д. [27; 38].

Выделяют общие причины возникновения тревожности у детей:

- внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности (Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова и др.);
 - нарушения внутрисемейного и / или внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (А. И. Захаров, А. М. Прихожан, А. С. Спиваковская и др.);
 - соматические нарушения (Ю. В. Щербатых, П. И. Ивлева и др.)
- [23; 38].

В целом источником тревоги у ребенка может быть все, что нарушает его взаимоотношения с окружающими людьми: чувство неуверенности в себе по отношению к окружающей среде, внутренний конфликт, страх школы, семейный конфликт, авторитарное воспитание, неблагоприятные отношения ребенка с родителями, семейные конфликты, соматические заболевания, которые довольно часто сопровождают жизнедеятельность ребенка и, соответственно, оставляют за собой след беспокойства и тревожности и т. д.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития является одной из самых распространенных форм нарушения психического развития. Данная форма нарушения характеризуется замедленным темпом психического созревания, который не соответствует принятым возрастным нормам. Зачастую это расхождение выявляется, когда ребенок поступает в первый класс, где и проявляются недостаточный уровень общего запаса знаний, ограниченность взглядов и представлений, незрелость такого познавательного процесса, как мышление, низкий уровень интеллектуальной целенаправленности, преимущество игровых интересов, стремительная насыщаемость в деятельности. Этот тип психического развития, который характеризуется недоразвитием некоторых психических и психомоторных функций, возникает под воздействием наследственных, социально-средовых и психологических факторов. Понятие «задержка психического развития» у детей подразумевает наличие отставания в

развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» делает акцент на временном (несоответствие уровня психического развития возрасту) и вместе с тем в существенном числе случаев временном характере запаздывания, которое с возрастом благополучно преодолевается, если для детей с данным нарушением созданы адекватные и благоприятные условия для их обучения и воспитания [3; 7; 9; 49].

Главными причинами задержки психического развития являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга, также патологии, полученные во внутриутробном периоде развития, непосредственно во время родов, а также в раннем периоде его существования. Задержка психического развития появляется не только в результате вышеописанных важных факторов, но и в следствие ослабления центральной нервной системы инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В возникновении данной патологии значительное место занимают конституциональные факторы, недостаточность нервной системы генетического происхождения, продолжительные неблагоприятные условия воспитания. Негативно влияющие социальные факторы могут ухудшать картину развития, но они не являются исключительной или главной причиной задержки психического развития [13].

Дети с задержкой психического развития имеют специфические особенности, отличающие их от детей с нормальным развитием и от детей, имеющих умственную отсталость. Одной из таких особенностей является неравномерное формирование разных сторон психической деятельности ребенка. Также у таких детей наблюдается недостаточный уровень развития основных свойств внимания (концентрации, объема, распределения), низкая сформированность произвольного внимания, сниженная продуктивность произвольного запоминания, недостаточный уровень зрелости ведущих мыслительных операций (анализа, обобщения, абстракции, переноса), в следствие недостаточной сформированности познавательной деятельности отчетливо заметны дефекты речи [13; 15].

Как уже отмечалось ранее, детям данной категории присуще снижение внимания и работоспособности, но у каждого ребенка наиболее продуктивная работоспособность может быть в разный период времени, например, у одних детей наибольшая продуктивность внимания наблюдается в начале какой-либо деятельности, а потом она снижается, у других же, наоборот, максимальная концентрация внимания отмечается после того, как они выполнили некоторую долю задания. Помимо нестойкости и периодичности в сосредоточении внимания, детям с задержкой психического развития характерно также снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания; слабое развитие опосредованного запоминания, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности. Таким детям требуется больше времени для приема и переработки информации, чем их нормально развивающимся сверстникам [15; 36].

Детям с задержкой психического развития свойственны признаки органического инфантилизма: недостаточный уровень аффективно-потребностной сферы, чрезмерная утомляемость, вялость волевых процессов. Им присущи такие проявления, как гиперактивность, импульсивность, высокая степень уровня тревожности и агрессивности, эмоциональная лабильность, стремление подражать другим, недостаточно сформированный уровень умения различать эмоции и адекватно реагировать на влияния окружающей среды [26; 30].

Отмечается существенное отставание и специфичность в развитии мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Это проявляется в недостаточном уровне сформированности таких мыслительных операций, как анализ, синтез, в неспособности вычленять главные признаки предметов и на основе этого делать обобщающие выводы, в несформированности абстрактного мышления. Анализ объектов и предметов у обучающихся с задержкой психического развития характеризуется недостаточной полнотой и низкой тонкостью. Деятельность у обучающихся с задержкой психического развития при анализе совершается чаще всего беспорядочно, без конкретного плана, поэтому они выделяют значительно

меньше признаков в объекте, чем их нормально развивающиеся сверстники. Такая же ситуация отчетливо проявляется и в процессе обобщения, например, при выполнении заданий на классификацию предметов по родовой принадлежности. В некоторых случаях это может быть связано с недостаточным индивидуальным опытом обучающегося и бедностью и ограниченностью его взглядов и представлений об объектах, предметах и явлениях окружающей действительности [44].

Значительное количество обучающихся с особыми образовательными потребностями склонны к стереотипным, шаблонным способам решения задач, имеют недостаточную гибкость мышления, трудности при выполнении задач, которые требуют абстрактного мышления [8].

В процессе познавательной деятельности обучающиеся с задержкой психического развития стараются избежать умственных усилий, могут отвечать на вопрос ответом, который первый пришел в голову, но совсем не соответствует ситуации. В конечном итоге задача остается не решенной, даже если обучающийся вполне может справиться с нею [15].

Значительные трудности возникают у детей с задержкой психического развития при осуществлении заданий, которые подразумевают подключение словесно-логического мышления, когда наглядно-действенное мышление оказывается нарушенным в существенно меньшей степени. В наибольшей степени страдает наглядно-образное мышление, здесь им свойственна тугоподвижность образов-представлений. Вербально сформулированные задачи, которые близки к ситуациям жизненного опыта обучающегося с задержкой психического развития, решаются им на довольно высоком уровне. Однако простые задания, подкрепленные наглядным материалом, но далекие от индивидуального жизненного опыта ребенка, вызывают большие трудности [29; 35].

Речевая деятельность обучающихся с задержкой психического развития также имеет некоторое своеобразие. Так, их активный словарь существенно сужен, понятия в речи используются недостаточно точно, может наблюдаться неполноценность отраженной речи, грамматические категории в их речи

употребляются неверно, а некоторые из них совсем отсутствуют, также наблюдается недостаточность словообразовательных процессов [14; 26; 34; 36].

1.3. Особенности проявления школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Период младшего школьного возраста считается одним из наиболее трудных и вызывающих противоречие периодов формирования личности в онтогенезе. Ребенок, достигая шести - семилетнего возраста, из известных условий дошкольной организации, которые для него являются привычными и комфортными, оказывается в режиме школьной жизни, что непременно отражается на его эмоциональном состоянии и психологическом самочувствии [50].

Большое количество ученых тревожность причисляют к эмоциональным явлениям, поэтому целесообразно рассмотреть особенности эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития. Для этого

воспользуемся наиболее распространенной этиопатогенетической классификацией К. С. Лебединской, где описаны четыре основных типа задержки психического развития, и рассмотрим проявления и особенности эмоциональной сферы каждого из четырех типов [25].

При задержке психического развития конституционального генеза эмоциональная сфера детей в большинстве своем подобна нормативной структуре базы эмоций детей младшего возраста, однако, конечно же, стоит подчеркнуть качественную специфику эмоциональных свойств личности: доминирование эмоциональных поведенческих реакций, преимущественно игровые интересы, часто повышенный фон настроения, раскованность, непринужденность, поверхностный и нестойкий характер переживаний, повышенная внушаемость и наивность, низкий уровень самостоятельности. Все вышеперечисленные специфические качества эмоциональной сферы в условиях школьного режима жизни препятствуют социальной адаптации. Многие ученые, занимающиеся исследованием детей с задержкой психического развития (В. В. Ковалев, К. С. Лебединская, Т. Е. Сухарева), отмечают, что негативные факторы

жизни способны привести к патологическому становлению личности по неустойчивому типу [25; 40].

Задержка психического развития соматического происхождения вызвана и обусловлена продолжительной астенией, которая появляется вследствие длительных хронических заболеваний или пороков развития. При данном типе задержки психического развития происходит торможение развития активных форм деятельности и появляется значительный ряд невротических особенностей: робость, боязливость, капризность, неуверенность в себе и своих силах. Данные невротические особенности могут оказывать содействие в становлении школьной тревожности [25; 40].

У детей с задержкой психического развития *психогенного происхождения* довольно раннее появление и продолжительное влияние психотравмирующего фактора порождает устойчивое смещение нервно-психической сферы ребенка, влечет за собой патологическое формирование личности. При отсутствии и недостаточном контроле за поведением детей личность ребенка способна формироваться по неустойчивому типу. То есть будут наблюдаться такие особенности, как: неспособность замедлять собственные желания и стремления, порывистость, импульсивность, полное отсутствие или недостаток чувства долга и ответственности; жестокий и грубый авторитаризм ведет за собой невротическое развитие личности, что выражается в полной несамостоятельности, робости, боязливости и тревожности [13; 25; 41].

При задержке психического развития *церебрально-органического генеза* недоразвитие сопряжено с поражением нервной системы, корковых систем, незрелостью регуляторных функций. Для этого типа задержкой психического развития свойственно отсутствие или недостаток живости и насыщенности эмоций, что, напротив, характерно для детей с нормальным развитием. Также имеет место то, что такие дети мало заинтересованы в оценке своей деятельности. При изучении данного типа задержки психического развития было установлено, что такие дети в большинстве случаев переживают перепады и нарушения настроения. Дети, у которых преобладает повышенная эйфория, довольно импульсивны и расторможены в психомоторном отношении, что

может скрываться под якобы детской непринужденностью и жизнерадостностью. Дети, у которых, напротив, фон настроения снижен, предрасположены к робости, боязливости, имеют большое количество страхов. Все это может способствовать формированию тревожности [25; 40; 41].

В работе Л. Н. Костиной (1992), которая изучала особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста с нормальным и задержанным психическим развитием, был сделан вывод, что дети с ЗПР проявляют большую тревожность по отношению к школе и учению, чем их нормально развивающиеся сверстники. Данный исследователь полагает, что дети с задержкой психического развития, обладая неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, меньше защищены от воздействия неприятных ситуаций, в результате чего появляются страх, боязнь, тревожность [22].

Как ранее уже было отмечено, дети, имеющие задержку психического развития, склонны к недостаточному переживанию положительных эмоций, то есть такие дети менее жизнерадостны своих нормально развивающихся сверстников. У таких детей часто наблюдаются проявления таких эмоций, как страх и гнев. Они, дети с задержкой психического развития, наиболее пугливы по причине того, что у таких детей слабо подвижны нервные процессы, которым собственно и подчиняются реакции, возникающие в тревожных ситуациях. Их часто тревожит и волнует отрицательное отношение к себе со стороны учителей и их позиция в классе и школе. У них наблюдается чувство безысходности, они не видят позитивных перспектив, вырабатывается установка на аддиктивные (зависимые) варианты поведения как метод избавления от чувства своей неполноценности и никчемности. Дети с задержкой психического развития тяжело воспринимают и переживают непринятие их ближайшим окружением, часто это приводит к конфликту внутри личности в процессе самовосприятия, к неблагоприятным установкам по отношению к себе. А все эти личностные качества детей с задержкой психического развития могут сопровождаться повышенной школьной тревожностью [13; 24; 27].

У детей с повышенной тревожностью часто наблюдается низкая самооценка, вследствие чего они ожидают негатив со стороны окружения. Чаще всего к такому ожиданию склонны дети, чьи родители ставят перед ними довольно тяжелые и непосильные задачи, с которыми дети, как правило, справиться не могут. А в случае неудачи или не выполнения поставленных задач детей наказывают. Вследствие чего, такие дети очень тонко чувствуют свои неудачи, выдают острую реакцию на них, им свойственно отказываться от той деятельности, что вызывает у них трудности. Также можно отметить существенную разницу в поведении таких детей на занятиях, вызывающих затруднения и дискомфорт, и вне таких занятий. Вне занятий можно увидеть живых, общительных, радостных и непосредственных детей, а на занятиях же они зажаты, напряжены, скованны. Они дают ответы на вопросы учителя тихим, возможно даже, дрожащим голосом, при этом возможно заикание. Речь их может отличаться как быстротой и торопливостью, так и замедленностью, затрудненностью. Чаще всего появляется продолжительное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь в руках. Тревожным детям также свойственны патологические привычки невротического характера (грызение ногтей, теребление волос, онанизм и т.д.). Данные действия со своим телом способствует снижению у них эмоционального напряжения [11; 24].

Школьная тревожность у детей с задержкой психического развития представляет собой явный признак школьной дезадаптации ребенка. Школьная тревожность оказывает негативное влияние на все стороны жизнедеятельности ребенка: учебу, общение, здоровье и психологическое благополучие [10].

Школьная тревожность - это своеобразный вид тревожности, который проявляется во взаимоотношениях ребенка с разными элементами образовательной среды и закрепляется в этих же отношениях. Предпосылками в формировании школьной тревожности являются ситуационные, то есть именно взаимодействие с элементами образовательной среды, и индивидуальные, то есть темперамент, характер, самооценка и т.д. Школьная тревожность может закрепиться в рамках личностной тревожности как психическое свойство. Повышенный уровень школьной тревожности не дает ребенку активно и

эффективно включаться в учебную деятельность. Выделяют ряд факторов, которые способствуют формированию школьной тревожности и закреплению ее в рамках личностной тревожности. В их число входят:

- учебные перенагрузки;
- неспособность обучающегося справиться со школьной программой;
- неадекватно высокие ожидания со стороны родителей;
- негативно влияющие взаимоотношения с педагогами;
- постоянные оценочные проверки знаний;
- смена школьного коллектива, непринятие школьным коллективом [10; 11;

24].

Вывод по первой главе

В первой главе был произведен анализ ряда научных источников, затрагивающих проблему тревожности у детей младшего школьного возраста с задержанным психическим развитием.

Для анализа использовались труды В. С. Мерлина и его последователям принадлежит первая точка зрения, которой тревожность трактуется как обобщенная характеристика психической деятельности, взаимосвязанная с вялостью нервных процессов (В. С. Мерлин, В. В. Белоус), то есть как психодинамическое свойство темперамента.

В пунктах 1.1., 1.2 мы рассмотрели содержание понятия тревожность, а также ее различные формы и виды.

Так, мы смогли увидеть, что на современном этапе существует множество определений понятия тревожность, и вопрос о правильном понимании того, что представляет из себя данное явление, составляет один из аспектов рассматриваемой проблемы.

Второй аспект выделяют общие причины возникновения тревожности у детей: внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности (Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова и др.); нарушения внутрисемейного и / или внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (А.

И. Захаров, А. М. Прихожан, А. С. Спиваковская и др.); соматические нарушения (Ю. В. Щербатых, П. И. Ивлева и др.)

В разделе 1.3. мы описали различные подходы к определению такого понятия, как задержка психического развития. Мы смогли убедиться в том, что проблема задержки психического развития у детей тоже остается крайне актуальной темой для исследования.

Теоретический анализ литературных источников позволил лучше понять специфику тревожных расстройств, которые часто встречаются у детей с задержанным психическим развитием. Это помогло нам в дальнейшей организации нашего исследования, а именно - практической части, которая подробнее описывается в следующей главе.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Методика организации констатирующего эксперимента

На сегодняшний день имеется огромное число диагностических методов и методик эмоциональной сферы. Использование методик психодиагностики оказывает колоссальную роль раскрытия индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста в таких процессах, как обучение и воспитание.

Процесс диагностирования сферы эмоций не отличается от общей психологической диагностики, поэтому диагностика эмоциональной сферы точно так же реализуется с помощью таких основных диагностических методов, как тестирование, наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, проективный метод.

Анкетирование - метод диагностики, который подразумевает получение социально-психологической и психологической информации на основе словесного общения.

Наблюдение - метод психологического диагностирования, который заключается в преднамеренном и целенаправленном восприятии психических функций с целью изучения их своеобразных изменений при конкретных условиях. Для того, чтобы добиться эффективности и объективности данного метода нужно использовать специальный инструментарий - схемы и диагност-карты наблюдений.

Тестирование - метод психологического диагностирования, который включает в себя стандартизированные вопросы и задания (то есть сами тесты) с конкретными шкаловыми значениями. Применяют тестирование с целью изучения уровня развития индивидуального психологического качества, свойства личности.

Опрос - диагностический метод обнаружения и раскрывания биографических сведений, социально-психологических особенностей

(ценностных ориентаций и социальных установок), личностных и эмоциональных особенностей.

Беседа - диагностический метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. От анкетирования отличается тем, что является малоформализованным и проводится исключительно в устной форме.

Виды бесед:

- свободная (не регламентированная формой и темой);
- директивная (регламентированная темой и заданной стратегией).

Проективный метод - это метод психодиагностики, в основе которого лежит феномен проекции. «Проекция □ особый феномен психической жизни, который выражается в приписывании внешним объектам (в частности, другим людям) особых свойств, находящихся в определенной взаимосвязи с психическими свойствами, присущими самому индивиду». Проекция базируется на том, что восприятие и интерпретация действительности обусловлены потребностями, мотивами, установками, психическим состоянием личности [3; 6; 36; 45]

Ниже представлен комплекс методик диагностики школьной тревожности, которые были использованы при проведении констатирующего эксперимента:

1. *Тест изучения школьной тревожности Б. Н. Филлипса (Приложение 1).*

Цель - изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Данный опросник школьной тревожности является стандартизированной психодиагностической методикой. Этот тест дает возможность изучить и общий уровень тревожности, и индивидуальные тревожные группы симптомов, которые точно определяют конкретные проблемы.

Методика Б. Н. Филлипса представляет собой тест, состоящий из 58 вопросов. Эти вопросы и ответы на них дают информацию о том, как обучающийся чувствует себя в школе, в учебной ситуации, в школьном коллективе. На вопросы предполагаются однозначные ответы: «да» или «нет». Диагностика с при помощи данной методики может проводиться в индивидуальной или групповой форме. Вопросы могут предъявляться как в

письменном виде, так и на слух. При проведении данной методики пребывание преподавателя или классного руководителя нежелательно [22, 36].

2. *Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение* (методика Р. Сирса) (Приложение 2).

Цель - изучение уровня тревожности у дошкольников и младших школьников.

В основу методики входит наблюдение, которое основано на оценивании в соответствии с признаками шкалы Р. Сирса. Процедура проведения: наблюдение происходит в группе детей во время образовательной, совместной и самостоятельной деятельности, во время игр прогулок. Заполняется бланк протокола, при наличии соответствующего признака ставиться «+» [48].

3. *Проективная методика для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан* (Приложение 3).

Цель – изучение уровня школьной тревожности у обучающихся младшего школьного возраста.

Процедура проведения: тест состоит из 2 наборов по 12 рисунков. Набор «А» предназначен для девочек, Набор «Б» – для мальчиков. Методика производится индивидуально. Перед началом работы дается общая инструкция. Кроме этого, перед показом определенных рисунков требуются дополнительные инструкции. В ходе проведения данной методики ребенок должен придумать, какое лицо (грустное/веселое) у мальчика или девочки на определенном рисунке, и объяснить, почему он так считает [38].

4. *Шкала личностной тревожности (А. М. Прихожан)* (Приложение 4).

Цель – изучение таких шкал тревожности, как общая, школьная, самооценочная, межличностная, магическая.

Данная методика была разработана А. М. Прихожан в 1980-1983 годах на основе «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша.

Эта шкала делает возможным выявить те зоны действительности, которые порождают тревогу. Она принадлежит к числу бланковых методик, что допускает ее коллективное проведение. Бланк включает в себя заполнение сведений об испытуемом и содержание методики. Шкала разработана в двух

формах. Форма «А» предназначена для школьников 10-12 лет, Форма «Б» – для учащихся 13-16 лет. Инструкция к обеим формам одинакова [38].

Место проведения эксперимента: Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Новобирюсинская средняя общеобразовательная школа реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Адрес: 65061, рп. Новобирюсинский, ул. Ленина, 38.

Директор: Л.В. Шабаева

Заместитель директора по УВР: З. П. Корень

Психолог: Д.А. Чобанова.

Классный руководитель: Г.Д. Корнева

Знакомство с обучающимися

Психолого-педагогическая характеристика детей 4 «Б» класса

Таблица 1

№ Ф.И.О.	Рекомендации ПМПК	Психолого-педагогическая характеристика
1) Даниил Д. 10 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР. Наблюдение у невролога, ортопеда; занятия с логопедом, психологом.	Проявляется избирательность к требованиям педагогов, но полностью подчинен требованиям классного руководителя. Поведение целенаправленное, хотя отвлекается. Включен в деятельность класса, активен. Среди одноклассников пользуется авторитетом. Действия в игровых и бытовых ситуациях адекватны, умеет понять эмоции другого.
2) Александр Р. 10 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР. Наблюдение у невролога, хирурга; занятие с логопедом, психологом.	Полностью подчинен требованиям педагогов. Может отложить эмоциональное проявление. В деятельность класса включается не всегда, проявляет пассивность. Поведение мало целенаправленное. Аффективные реакции: адекватность, подчиняемость, умеет понять эмоции другого. Саша - добрый, вежливый мальчик. Все ребята охотно общаются с ним. С большим уважением относится и к взрослым, и к сверстникам. Снижена концентрация внимания, ребенок на уроке пассивен, стеснителен. При выполнении заданий нуждается в обучающей и направляющей стимуляции. Отвечает на вопросы учителя неполным ответом, проявляет неуверенность.
3) Виктория С. 10 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР. Наблюдение у невролога, эпилептолога, офтальмолога, ортопеда	Полностью подчинена требованиям педагогов, избирательности не проявляется. Может отложить эмоциональное проявление. Поведение мало целенаправленное. В деятельность класса включается избирательно, чаще всего наблюдают со стороны, отказывается от игр (интуитивное понимание отторжения). При агрессии молчит, не

		реагирует, старается построить отношения: проявляется подчиняемость, умеет понять эмоции другого. Вика – добродушная, спокойная девочка. Расстраивается, когда у нее что-то не получается, но старается не показывать этого. Взаимоотношения с большинством одноклассников напряженные, чаще общаться с девочками. Наблюдается заторможенность, тревожность невнимательность.
4) Николай Ч. 10 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР. Наблюдение у невролога. Занятие с логопедом, психологом.	Полностью подчинен требованиям педагогов, избирательности не проявляется. Манера бытовых и игровых действий адекватна. Умеет понять эмоции другого. Ребенок активен, любознателен, самостоятельно преодолевает трудности в работе. Коля является одним из лучших учеников класса. Аккуратный, добрый, отзывчивый, всегда придет на помощь товарищу. В классе общается со всеми ребятами.
5) София П. 11 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР.	Адаптированный период (первый год в этом классе, до этого обучалась в массовой школе). Полностью подчинена требованиям педагогов. Может отложить эмоциональное проявление. Поведение целенаправленное. Соня – добрая, отзывчивая девочка. Отношения с взрослыми строятся на взаимном уважении и доверии. Ребенок любознателен, активен, задания выполняет самостоятельно. Деятельность продуманна, результат проверяется. Наблюдается рассеянность внимания.
6) Костя Б. 11 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР. Занятие с логопедом, психологом. Наблюдение у невролога, лора.	Подчинен требованиям классного руководителя, но часто не подчиняется требованиям других педагогов. Зависит от оценки педагога, сверстников. Манера игровых, бытовых действий адекватна, хотя импульсивна, что регулироваться внешним контролем. Аффективные реакции адекватны, проявляет агрессию в ответ на обиду, умеет понять эмоции другого. Костя является лидером коллектива; правая рука классного руководителя. Готов всегда прийти на помощь своему однокласснику; не даст себя в обиду. Наблюдается рассеянность внимания, расторможенность.
7) Сережа Б. 11 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР.	Проявляет избирательное отношение к требованиям преподавателей. Поведение мало целенаправленное. В деятельность класса включается избирательно, чаще наблюдает со стороны. Наблюдается стремление к одиночеству. Часто скрывает свои эмоции. Взаимоотношения с большинством одноклассников напряженные.
8) Оксана М. 10 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР. Занятие с логопедом. Наблюдение у невролога.	Полностью подчинена требованиям педагогов. Может отложить эмоциональное проявление. Включена в деятельность класса, адекватна в игровых и бытовых ситуациях, старается построить отношения, умеет понять эмоции другого. Оксана – добросовестная, отзывчивая девочка. Отношения с взрослыми строятся на взаимном уважении и доверии. Оказывает помощь одноклассникам; стеснительная, обидчивая, но быстро отходит. Переживает, когда у нее что-то не

		получается. Наблюдается высокая утомляемость, невнимательность, усталость.
9) Максим К. 10 лет	Обучение по ООП для детей с ЗПР. Наблюдение у офтальмолога, хирурга. Занятия с логопедом, психологом.	Проявляет избирательность в отношении к требованиям разных педагогов, но полностью подчинен требованиям классного руководителя. Включен в деятельность класса. Наблюдается расторможенность. Ребенок проявляет активность и самостоятельность во время урока, при выполнении заданий нуждается в обучающей, направляющей стимуляции. Деятельность ребенка непродуманна, результат не всегда проверяется. Ребенок нуждается в дополнительных повторах и разъяснениях. Максим – добрый, трудолюбивый, темпераментный мальчик. Занимается спортом; общается со всеми ребятами.
10) Олег Ч. 11 лет	Обучение по АООП для детей с ЗПР	Адаптированный период (первый год в этом классе, до этого обучался в массовой школе). избирательность к требованиям педагогов. ребенок достаточно активен и самостоятелен. снижены процессы концентрации, распределения, переключения внимания. при выполнении заданий, требующих анализа, сравнения, и главного, установления закономерностей, ребенку требуются обучающая помощь. Нуждается в дополнительных повторениях и разъяснениях. Олег - общительный, добрый, дружелюбный мальчик. Отношения с взрослыми строятся на взаимном уважении и доверии. общается со всеми ребятами.

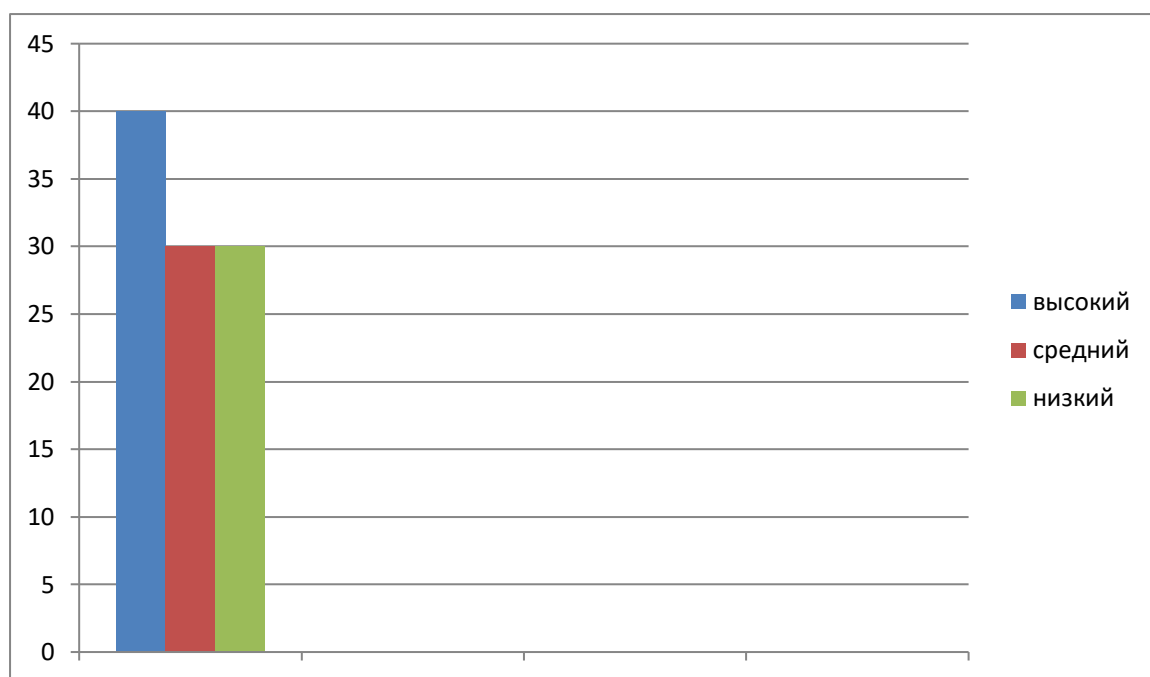
2.2. Результаты проведения констатирующего эксперимента

В данном исследовании на выявление школьной и личностной тревожности были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Р. Сирса).

Данное наблюдение проводилось в течение 5 дней в различных ситуациях: на уроках, на переменах, на прогулке, на контрольных и самостоятельных работах. По окончании наблюдения был составлен протокол, в котором отражены результаты (Приложение 5).

По полученным результатам данного наблюдения высокий уровень тревожности был выявлен у 40% обучающихся, у 30% обучающихся выявлен средний уровень тревожности, у 30% - низкий уровень тревожности.



2. Тест изучения школьной тревожности Б. Н. Филлипса.

Форма организации данной методики была групповой, ответы фиксировались обучающимися (бланки индивидуальных ответов в (Приложении б).

Результаты:

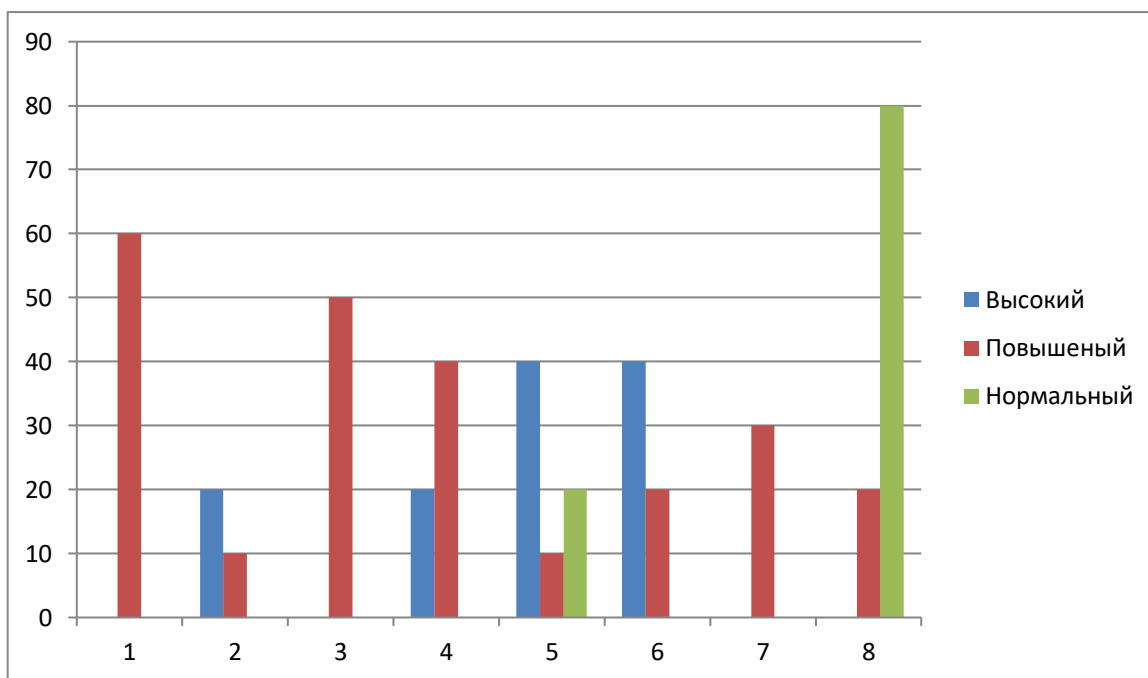
Таблица 2

Полученные результаты по опроснику изучения школьной тревожности Б. Н. Филлипса

Ф.И.	Школьная уровень тревожности	1	2	3	4	5	6	7	8	Вывод
1) Даниил Д.	11 из 58 (19%) нормальный уровень.	1	4	6	0	1	2	0	3	Нормальный уровень школьной тревожности. по всем факторам показатели ниже 50%, что говорят о благоприятном состоянии ребенка в школьной обстановке.
2) Александра Р.	30 из 58 (952%) - повышенный	13	2	5	5	5	3	3	4	Повышенный уровень школьной тревожности. высокие показатели (83%) по факторам №4, 5, связанные со страхом самовыражения и

										фрустрацией в достижении успеха. повышенный в достижении успеха. повышенный уровень ..9по 60%.0 по факторам 6 и 7, связанные со страхом не соответствовать и низкой сопротивляемостью стрессу
3) Никита Ч.	12 из 58 (215) - нормальный	2	5	4	0	1	1	0	3	Нормальный уровень школьной тревожности. повышенных показателей по отдельным факторам не выявлено.
4) Виктория С.	39 из 58 (67%) - повышенный	18	7	7	4	4	4	3	4	Повышенный уровень школьной тревожности. высокий показатель тревожности по фактору №1 (более 75%), который связан с эмоциональным состоянием при различных формах включения в жизнь школы. высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. по другим факторам выявлены показатели более 50%.
5) Софья П.	32 из 58 (55%) - повышенный	12	9	7	6	3	4	1	2	Повышенный уровень школьной тревожности. высокий уровень переживания социального стресса (81%), страха самовыражения (100%), страха не соответствовать ожиданиям окружающих (80%).
6) Сергей Б.	30 из 58 (более 50%) - повышенный	12	9	7	4	2	1	2	4	Повышенный уровень школьной тревожности. высокий уровень переживания социального стресса (81%), повышенные показатели фрустрации потребности в успехе, страха самовыражения.
7) Костя Б.	23 из 58 (40%) - нормальный	10	4	4	2	2	4	1	3	Нормальный уровень школьной тревожности. Отмечается высокий уровень страха не

										соответствовать ожиданиям окружающих (980%). По всем другим факторам показатели ниже 50%, кроме 8.
8) Оксана М.	32 из 58 (55%) - повышенный	16		4	4	6	3	3	3	Повышенный уровень школьной тревожности. Высокий уровень страха проверки знаний (100%). По факторам 1, 4, 6 и 7 выявлены повышенные показатели (более 50%).
9) Максим К.	17 из 58 (29%) - нормальный	3	4	7	2	2	0	1	5	Нормальный уровень школьной тревожности. Отмечается повышенный уровень тревожности и страха в отношениях с учителями (63%), фрустрации потребности в успехе (54%). По всем другим факторам показатели ниже 50%.
10) Олег Ч.	30 из 58 (52%) - повышенный	12	2	9	4	3	4	2	5	Повышенный уровень школьной тревожности. Отмечается повышенный уровень тревожности и страха в отношениях с учителями (62%), фрустрации потребности в успехе (69%), страха самовыражения (67%). Высокий показатель (80%) страха не соответствовать ожиданиям.
Выводы по F	Нормальный 40 %. Повышенный 60%	60 % - повышенный	10% - повышенный, 20% - высокий	50% - повышенный	40% - повышенный, 20% - высокий	10% - повышенный, 20%, 40% - высокий	20% 0 повышенный, 40 - высокий	30% - повышенный	80% - нормальный, 20% - повышенный	



Обработка результатов:

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

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

2) Число совпадений по каждому из 8 факторов, выделяемых в тесте.

Уровень тревожности определяется по той же схеме, что и в первом случае.

Результаты обследования с помощью данной методики показали:

По общему числу несовпадений повышенная тревожность выявлена у 60% испытуемых, которые испытывают тревогу в той или иной ситуации, связанной со школой, и по какому-либо фактору данной методики. У 40% испытуемых по общему числу несовпадений выявлен нормальный уровень тревожности, однако по некоторым факторам показатели граничат с нормой или превышают ее.

1. Общая школьная тревожность ($n = 22$). У 60% испытуемых выявлен повышенный уровень школьной тревожности, что обусловлено общим эмоциональным состоянием обучающихся, с различными формами включения их в жизнь школы. У одного испытуемого из 60% (Вика М) обнаружен высокий уровень тревожности, связанной с ситуациями обучения и с включением в жизнь школы.

2. Переживание социального стресса ($n = 11$). У 70% обучающихся выявлен нормальный уровень переживания социального стресса, то есть эти дети чувствуют себя комфортно среди одноклассников, активно участвуют в деятельности класса. Двое обучающихся имеют высокий уровень и один испытуемый – повышенный уровень переживания социального стресса. Можно предположить, что у Сони П. высокий уровень данного фактора связан с неблагоприятным течением адаптации. У Вики М. затруднены социальные контакты. У Андрея С. выявлен высокий уровень тревожности по данному показателю, снижен уровень инициативности в общении, как со стороны Андрея, так и со стороны сверстников.

3. Фрустрация потребности в достижении успеха ($n = 13$). У 50% обучающихся выявлен нормальный уровень данного фактора. Другие 50% детей имеют повышенный уровень фрустрации, которая обусловлена неблагоприятным психическим фоном, негативными условиями окружающей действительности, что не позволяет детям развивать свои потребности в успехе, достижении высоких результатов.

4. Страх самовыражения ($n = 6$). Нормальный уровень тревожности по данному фактору выявлен у 40% испытуемых. Данных обучающихся можно охарактеризовать, как уверенных в себе людей, которые не боятся высказываться, вступать в спор и на все имеют свое мнение. У 40% процентов обучающихся выявлен повышенный уровень страха самовыражения, что может проявляться негативными эмоциональными переживаниями в ситуациях, в которых необходимо самораскрыться, показать себя другим. У 20% выявлен высокий уровень тревожности по данному фактору. Эти обучающиеся испытывают негативные переживания такие, как страх, тревога, напряжение при демонстрации своих возможностей, самопрезентации.

5. Страх ситуации проверки знаний ($n = 6$). 20% обучающихся имеют высокий уровень страха при проверке знаний, что проявляется в негативном отношении к ситуации проверки, в излишней тревоге при выполнении заданий, в страхе при проверке знаний, особенно публичной. У одного испытуемого (Вика М.) выявлен повышенный уровень по данному фактору и еще у двух

обучающихся выявлен пограничный уровень между нормальным повышенным. Эти дети испытывают тревогу, волнение при выполнении заданий, при ответах на вопрос учителя.

6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих ($n = 5$). 40% обучающихся имеют нормальный уровень тревожности по данному показателю. У 20% обучающихся выявлен повышенный уровень страха несоответствия ожиданиям окружающих, который проявляется в ориентации на значимость других в оценке себя, своих знаний. У 40% обучающихся был выявлен высокий уровень тревожности по данному показателю, вследствие чего можно сказать о том, что эти дети постоянно ожидают негативных оценок от окружающих, испытывают излишнюю тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими, страх не соответствовать ожиданиям близких людей, страх не соответствовать сверстникам, страх быть хуже их.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу ($n = 5$). 70% детей имеют нормальный уровень по данному фактору, что свидетельствует об их приспособленности к ситуациям стрессогенного характера. У 30% детей выявлен повышенный уровень данного фактора, что свидетельствует об их особенностях психофизиологической организации, снижающих приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями ($n = 8$). У 80% выявлен нормальный уровень тревожности по данному фактору, что свидетельствует об их благоприятных отношениях со взрослыми в школе. У 20% обучающихся обнаружен повышенный уровень по данному фактору, что свидетельствует о неблагоприятном фоне отношений между обучающимися педагогами, что может отразиться на успешности обучающихся в школе.

3. Проективная методика для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан.

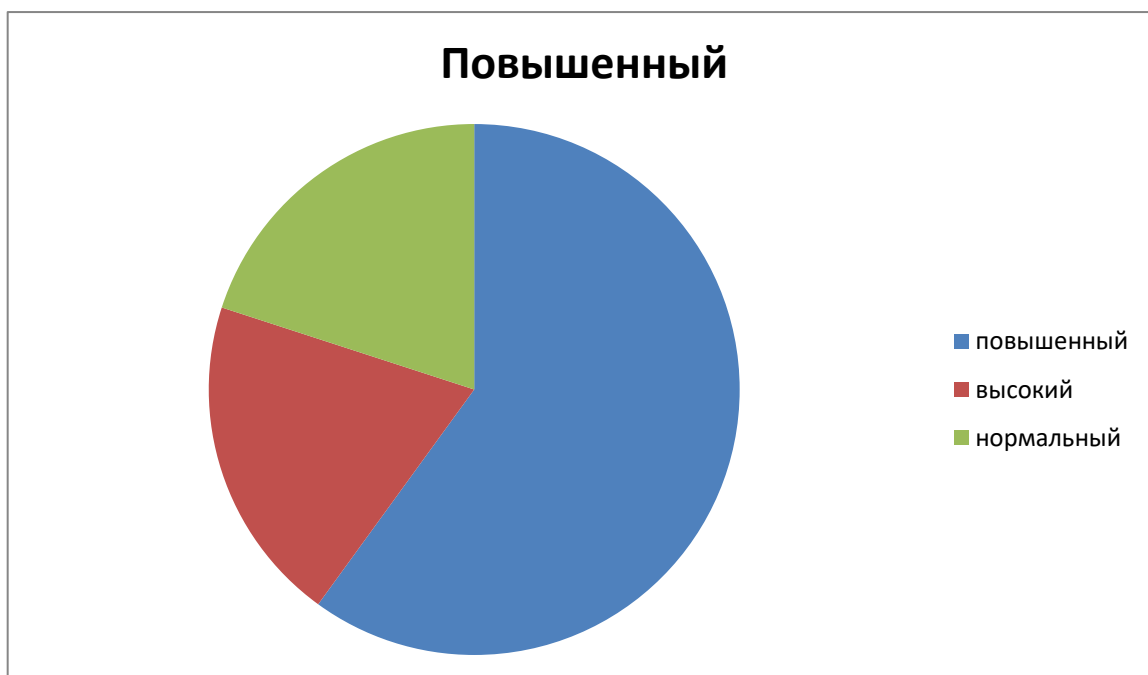
Форма организации данной методики была индивидуальной, ответы фиксировались экспериментатором (бланки индивидуальных ответов в Приложении 7).

Результаты:

Таблица 3

Полученные результаты изучения школьной тревожности по проективной методике А. М. Прихожан

И. Ф.	Благополучные ответы	Неблагополучные ответы	Вывод:
1) Даниил Д.	5	5	Нормальный уровень школьной тревожности
2) Саша Р.	3	7	Повышенный уровень школьной тревожности
3) Вика С.	3	7	Повышенный уровень школьной тревожности
4) Никита Ч.	3	7	Повышенный уровень школьной тревожности
5) Софья П.	5	5	Нормальный уровень школьной тревожности
6) Александр Б.	2	8	Высокий уровень школьной тревожности
7) Костя Б.	4	6	Повышенный уровень школьной тревожности
8) Оксана М.	4	6	Повышенный уровень школьной тревожности
9) Максим К.	2	8	Высокий уровень школьной тревожности
10) Олег Ч.	4	6	Повышенный уровень школьной тревожности
Общий вывод:			60% обучающихся имеют повышенный уровень тревожности; 20% - высокий; 20% - нормальный.



Обработка результатов:

Оценивались ответы на вопросы 2-11. Картинка 1 является тренировочной, на ее основе проверяется, понял ли обучающийся инструкцию. Картинка 12 нужна для того, чтобы обучающийся завершил выполнение задания положительным ответом.

Уровень школьной тревожности определяется по «неблагополучным» ответам обучающегося, в которых фигурируют такие настроения персонажа рисунка, как грустное, недовольное, злое, скучное, испуганное. Повышенный уровень тревожности от 6 «неблагополучных» ответов.

Результаты обследования с помощью данной проективной методики показали, что у 80% обучающихся, учитывая количество их «неблагополучных» ответов, имеется повышенный и высокий уровень школьной тревожности. Однако не все ответы обучающихся, в которых фигурировало «грустное/печальное» лицо, зачислялись к ряду «неблагополучных», так как были такие пояснения к 2-ой картинке стимульного материала, как: «У девочки (в окне) лицо грустное, потому что не отпускают в школу. Она болеет» (пояснение Насти У.), «Грустное (у мальчика в окне), не может пойти в школу, болеет» (пояснение Саши В.).

Также, по данным А. М. Прихожан, считаются, что случаи, когда ребенок дает негативный ответ на 12 картинку довольно редки. Однако в данном

исследовании обнаружено, что 50% детей дали «неблагополучный» ответ на данную картинку. Этот момент требует особого внимания и более углубленного исследования. В данной научной работе ответы на картинки 12 не обрабатывались и не интерпретировались, как и было заявлено в обработке результатов.

4. Шкала личностной тревожности А. М. Прихожан.

Форма организации данной методики была групповой, ответы фиксировались испытуемыми (бланки индивидуальных ответов в Приложении 8).

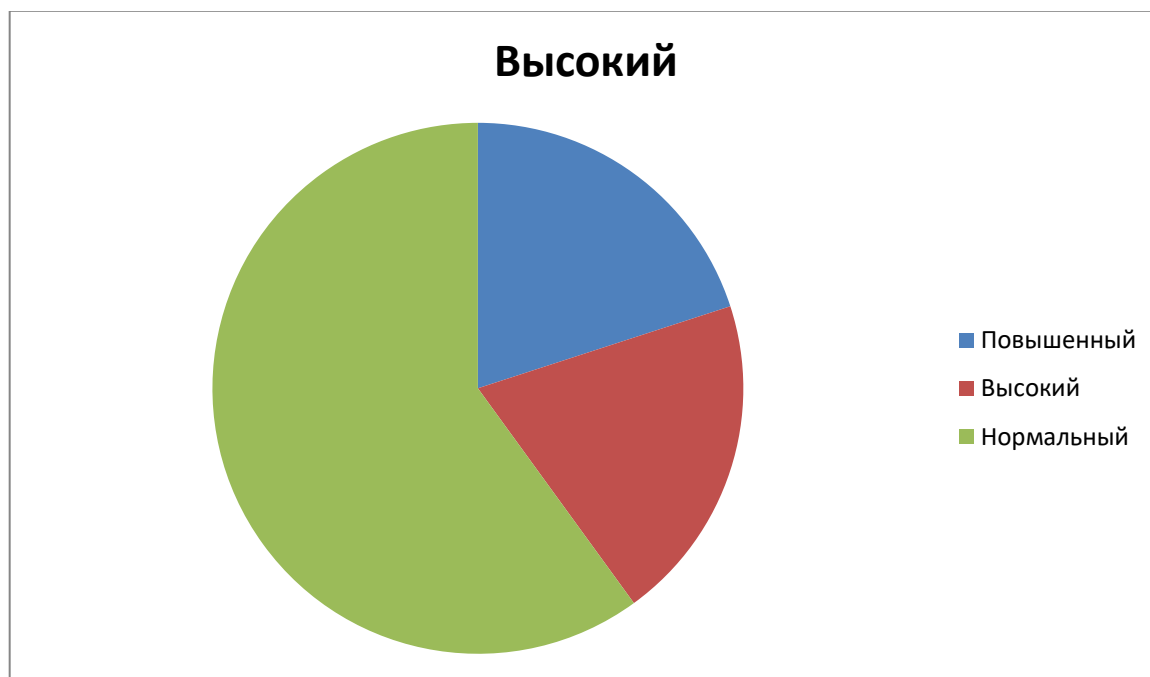
Так как в данной методике 4 шкалы: школьная, самооценочная, межличностная, магическая, в таблицу занесены результаты только по шкале школьной тревожности.

Таблица 4

Полученные результаты по шкале школьной тревожности в баллах (А. М. Прихожан)

№	ФИ	Баллы	Стена	Вывод
1)	Даниил Д.	14	4	Нормальный уровень
2)	Саша Р.	18	6	Нормальный уровень
3)	Вика С.	24	8	Высокий уровень
4)	Николай Ч.	12	3	Нормальный уровень
5)	Софья П.	17	5	Нормальный уровень
6)	Сергей Б.	21	8	Высокий уровень
7)	Костя Б.	14	4	Нормальный уровень
8)	Оксана М.	21	7	Повышенный уровень
9)	Максим К.	13	4	Нормальный уровень

10)	Олег Ч.	20	7	Повышенный уровень
Вывод:				20% - высокий;
				20% - повышенный;
				60% - нормальный.



Интерпретация результатов:

По полученным результатам обследования с помощью данной шкалы видно, что у двух обучающихся, Андрея С. и Виктории М., наблюдаются баллы, которые соответствуют стене 8, что говорит о высоком уровне по шкале школьной тревожности. Ситуации в рамках школьного обучения вызывают у данных обучающихся значительную тревогу и беспокойство, например, предстоящий разговор с директором школы, неожиданная проверка знаний и страх получить плохую оценку.

Также у двух испытуемых по данной методике обнаружен повышенный уровень школьной тревожности. Их баллы соответствуют стене 7, что говорит о повышенном уровне, так как относительная норма по данным шкалам 5,5 стена. У данных испытуемых наблюдается повышенная оценка тревогостенности в ситуациях обучения. Они испытывают небольшую тревогу перед встречей с директором, перед проверкой знаний.

У других 60% испытуемых выявлены баллы, которые находятся между стенами 3 и 5, что соответствуют нормальному уровню тревожности в школьных ситуациях.

Таблица 5

Обобщенный анализ данных по изучению школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

И. Ф.	Наблюдение	Тест Филлипса	Проективная методика Прихожан	Шкала Прихожан	Вывод
Даниил Д.	Низкий	Нормальный уровень	Нормальный уровень	Нормальный уровень	Повышенный уровень тревожности, связанной с различными включениями в жизнь школы не выявлен.
Саша Р.	Средний	Повышенный уровень	Повышенный	Нормальный	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
Вика С.	Высокий	Повышенный	Повышенный	Высокий уровень	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
Николай Ч.	Средний	Нормальный	Повышенный	Нормальный	Выявлена тревожность, связанная с включениями в жизнь школы.
Софья П.	Высокий	Повышенный	Нормальный	Нормальный	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
Сергей Б.	Высокий	Повышенный	Высокий уровень	Высокий	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.

Костя Б.	Низкий	Нормальный	Повышенный уровень	Нормальный	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
Оксана М.	Высокий	Повышенный	Повышенный	Повышенный	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
Максим К.	Низкий	Нормальный	Высокий	Нормальный	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
Олег Ч.	Средний	Повышенный	Повышенный уровень	Повышенный уровень	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что у 90% обучающихся по той или иной методике выявлен повышенный общий уровень школьной тревожности, связанный со страхом самовыражения, с фрустрацией в потребности достижения успеха, с межличностными отношениями, со страхом не соответствовать ожиданиям и оказаться хуже других, что требует психокоррекционного вмешательства.

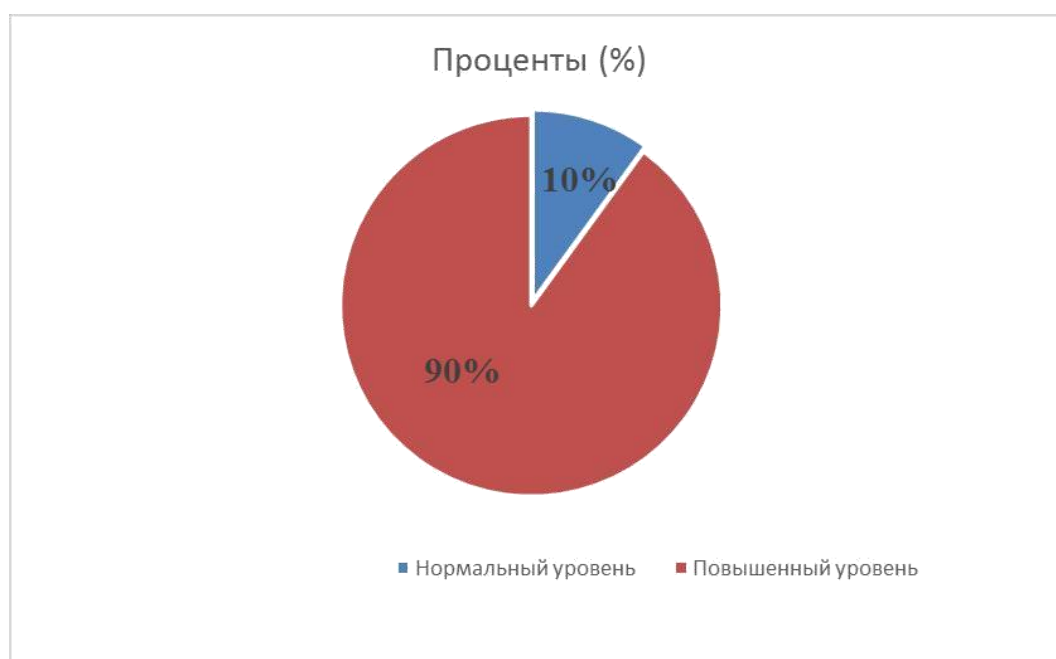


Рис. 1. Полученные результаты об уровне школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в процентном соотношении)

Вывод по второй главе :

Проведение психокоррекционной работы является важной задачей, поскольку от ее качества во многом зависит успешность развития компенсаторных процессов, она предполагает целенаправленное комплексное воздействие на различные стороны развития ребенка. В систему составленной психокоррекционной работы по снижению тревожности с детьми с задержкой психического развития вошли такие направления, как: повышение самооценки; обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях; снятие мышечного напряжения, десенсибилизация школьных страхов, формирование позитивного представления о собственных возможностях.

ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Теоретические основы организации процесса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Ведение коррекционной работы – важнейшая задача потому, как формирование и развитие компенсаторных процессов обусловлены именно качеством ее реализации. Коррекционную работу нельзя рассматривать отдельно от процессов обучения и воспитания. Комплексная работа охватывает всю систему деятельности образовательных организаций. Любое мероприятие, например, урок, классные часы, игра, тренинг, должно быть эффективно, в первую очередь, в коррекционно-развивающем плане [4].

Комплексная работа несет за собой целенаправленное совместное влияние на различные аспекты развития ребенка. Именно поэтому должны проводиться коррекционные мероприятия, усилия которых сконцентрированы на удалении или сглаживании дефектов и развитии интеллектуальной деятельности, эмоциональной сферы, физических и моторно-двигательных навыков, поведения и личностной сферы ребенка в целом [21].

В рамках школьного режима ребенок с задержкой психического развития впервые четко открывает для себя несостоятельность, проявляющуюся, в первую очередь, в неуспеваемости. Как правило, это может привести к двум исходам. Первый исход – это возникновение чувства неполноценности и дефективности, второй – попытки личностной компенсации в какой-либо другой сфере. Такие попытки не всегда несут за собой положительную сторону, иногда они проявляются в различных нарушениях поведения [23].

Под воздействием ситуаций неуспеха у обучающегося с задержкой психического развития стремительно возрастает негативное отношение к учебной деятельности. Для того, чтобы это избежать, к каждому ребенку необходимо осуществлять индивидуальный подход. Обязательно от классного руководителя и других педагогов требуется всячески подкреплять имеющееся у

обучающегося в начале обучения положительное отношение к школе. При любых обстоятельствах педагог должен оставаться толерантным, доброжелательным, уравновешенным. Положительные качества личности педагога способны создать специфическую оздоравливающую микросоциальную среду, в которой развивается, воспитывается и обучается ребенок. Также в значительной мере от выдержки и терпения педагога, от его педагогического мастерства, от умения похвалить и поддержать ученика зависит формирование эмоциональной сферы ребенка [24; 31].

Коллектив, в котором проходит обучение ребенок, оказывает огромное влияние на развитие его личности, эмоций и чувств. Именно в коллективе, во взаимодействии с окружающими людьми обучающийся получает незаменимый социальный опыт, благодаря чему возникают и складываются высшие психические функции, такие как память, мышление, речь, эмоции. В коллективе также создаются личные отношения между детьми, которые оказывают влияние на эмоциональную сферу ребенка. Грамотное построение коррекции личностных отношений в классном коллективе содействует развитию и формированию положительных эмоций, а в будущем таких социальных чувств, как чувство собственного достоинства, гордости, доброжелательности, сплоченности, дружбы и взаимопомощи [26].

Для формирования у обучающихся с задержкой психического развития положительных мотивов поведения и деятельности необходимо включать их а такие виды деятельности, где воспитываемое качество должно крепко усвоиться в виде привычки поведения, развивать у детей понимание важности результата деятельности; принимать во внимание положение ребенка в системе межличностных отношений.

В систему коррекционных мероприятий по снижению и преодолению школьной тревожности с обучающимися с задержкой психического развития входит три направления:

1. Повышение самооценки.
2. Обучение ребенка навыкам управления собой в определенных ситуациях, которые в наибольшей степени способны вызвать волнение.

3. Снятие мышечного напряжения [30; 32].

Также можно выделить большое количество приемов и методов по снижению повышенного уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В их число входят:

1. Арт-терапия – направление психологической и психотерапевтической работы с использованием искусства и творчества. Арт-терапия в комбинации с музыкой оказывает довольно благоприятный эффект при работе с данной категорией детей. Когда ребенок с проблемами в развитии принимает участие в художественной деятельности со своими сверстниками, у него совершенствуется социальный опыт, в рамках которого ребенок учится адекватно взаимодействовать и общаться в совместной деятельности. Все это гарантирует коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Данный метод пробуждает у детей положительные эмоции, оказывает помощь в управлении и регулировании эмоциональными проявлениями в коллективе, семье. Взаимодействие с творчеством и искусством способствует избавлению от негативных переживаний, отрицательных проявлений.

Сказкотерапия – психологическое воздействие на личность с помощью сказок. Преимущество сказки в том, что за небольшое количество времени и в довольно интересной доступной для детей форме можно продемонстрировать окружающую жизнь, людей, поступки. На примерах героев показать к чему могут привести тот или иной поступок. Для детей с ограниченными возможностями здоровья обязательным условием для проведения сказкотерапии является наглядная опора. Данную терапию разрешается применять как для младшего школьного возраста, так и для старшего возраста.

Игротерапия - метод терапевтического воздействия с применением игры. Данный метод применяется с целью достижения эмоциональной устойчивости и саморегуляции, как способ самовыражения.

Дыхательная гимнастика - комплекс упражнений, которые содействуют смягчению эмоционального дискомфорта, научению способам релаксации, развитию навыков саморегуляции и самоконтроля.

Психогимнастика - это метод, при котором участники выражают себя и взаимодействуют с другими участниками без помощи слов. Данный метод подразумевает проявление чувств, различных переживаний, эмоциональных состояний, эмоциональных проблем с помощью движений, мимики, пантомимики.

Релаксация - метод, при котором расслабляется мышечный тонус в результате использования специальных психофизиологических техник, что содействует расслаблению всех групп мышц. Также этот метод способен развить воображение, восприятие, снять эмоциональное напряжение [16; 30; 32].

Разумеется, в данном параграфе перечислены не все методы и приемы, способные снизить повышенный уровень школьной тревожности. Как было указано выше, их большое количество.

В работе с обучающимися с задержкой психического развития существует определенная специфика. Она характеризуется тем, что дети данной категории определяются как полиморфная группа. Группа, которая отличается замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточным уровнем развития познавательной деятельности, спадом работоспособности, низким уровнем сформированности эмоционально-личностной сферы [26].

Необходимо помнить и учитывать, что у детей с задержкой психического развития замедленность восприятия. Поэтому для восприятия предложенного им материала (картинки, текста и т.д.) необходимо больше времени, чем нормально развивающимся сверстникам. Пассивность восприятия усугубляется проблемами в вычленении главного, непониманием связей между частями. Также наблюдается и ограниченный объем восприятия [28].

Внимание детей с задержкой психического развития отличается низкой устойчивостью, сложностями его распределения, заторможенной переключаемостью, низкой концентрацией. В связи с этим таким детям

требуется обучающая, направляющая и стимулирующая помощь со стороны психолога или педагога [13].

Вследствие неустойчивости, периодичности в концентрации внимания, детям с задержкой психического развития свойственно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и произвольного запоминания, пониженная продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания; недоразвитие опосредованного запоминания, спад при его выполнении интеллектуальной активности. Таким детям требуется больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации [13; 39].

Отклонения в развитии эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития характеризуются эмоциональной лабильностью, быстрой пресыщаемостью, поверхностностью переживаний, высокой непринужденностью. У детей данной категории преобладают игровые мотивы над учебными. Наблюдается быстрая смена настроения, преобладание одного фона настроения. Такие дети могут быть либо импульсивными, аффективно возбудимыми, либо отличаться высокой чувствительностью к упрекам, склонностью к стеснению. Проблемы в поведении детей с задержкой психического развития проявляются, как правило, во время обучения в период адаптации к школе [5; 39].

Детям, которым характерен высокий уровень демонстративности, тревожности, готовности к школе, свойственно избегание от учебной деятельности в мир фантазий, игр. В данной ситуации дополнительные занятия не дадут никаких сдвигов и результатов. В этом случае необходимо повысить учебные мотивы с помощью дидактических игр, загадок, занятий в кружках, секциях.

Дети с педагогической запущенностью, с задержкой психического развития психогенного происхождения, часто обращают внимание педагогов и психологов посредством выражения отрицательных форм поведения (совершение плохих поступков, провоцирование конфликтов). В этом случае наказание – стимул для дальнейшего проявления такого поведения. Поэтому

для решения данной проблемы необходимо лишить внимания ребенка при нежелательном поведении и усилить внимание при желательном поведении, отличающимся конструктивностью [8; 26; 42].

Своеобразие отмечается и в развитии волевой сферы. Для детей с данной категорией характерно слабость собственных намерений, побуждений, высокая внушаемость. В деятельности такие обучающиеся выбирают наиболее легкий для них путь, при котором не потребуются волевые усилия. Также в деятельности часто отмечается подражание, импульсивные поступки, несамостоятельность, безынициативность [8; 23].

Все вышеуказанные особенности личности ребенка с задержкой психического развития (далее, как ЗПР) являются специфическими, поэтому при работе с данной категорией многие задания приходится упрощать, переделывать, давать инструкции на доступном языке.

3.2. Методические рекомендации для родителей и педагогов

Данная коррекционная программа составлена на основе психокоррекционной программы, разработанной А. М. Прихожан, которая предназначена для детей младшего школьного возраста и направлена на преодоление тревожности [33].

Пояснительная записка

Актуальность: тревога как состояние влияет на результаты деятельности детей младшего школьного возраста негативно и дезорганизует ее. Влияние на деятельность тревожности как свойства личности усиливается возрастом. Поэтому важно проводить как психокоррекционную работу по преодолению школьной тревожности, так и психопрофилактическую работу, которая препятствует возникновению школьной тревожности.

Цель психокоррекционной программы – снижение и преодоление школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР посредством психотерапевтических техник, игр и упражнений.

Задачи:

1. Обучение навыкам управления собой в определенных ситуациях, которые в наибольшей степени способны вызвать волнение.

2. Формирование позитивного представления о собственных возможностях.

3. Оптимизация самооценки.

4. Десенсибилизация страхов, связанных с обучением в школе.

5. Снятие мышечного напряжения.

Адресат программы – обучающиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития – дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Разнообразие этиологических факторов ведет за собой диапазон выраженности нарушений – от состояния, приближенного к возрастной норме, до состояния, пограничного с умственной отсталостью. Все обучающиеся с ЗПР в разной степени имеют недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп развития познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции, нарушение эмоционально-волевой сферы. Дети с ЗПР, обладая неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, меньше защищены от воздействия неприятных ситуаций, в результате чего появляются страх, боязнь, тревожность.

Условия и формы организации реализации программы:

Программа включает в себя 40 занятий, предназначенных для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Продолжительность занятия – 30-40 минут. Форма проведения занятий – групповая. Занятия проводились в форме мини-тренингов. В группу вошли 10 обучающихся, у которых в ходе констатирующего эксперимента по какой-либо из методик был выявлен повышенный уровень школьной тревожности.

Методы и приемы (Приложение 9):

Коррекционное влияние на группу осуществлялось с помощью таких приемов и технологий, как: игры, сказки, арт-терапия, дыхательная гимнастика, релаксационные упражнения [14; 16; 21; 30; 33; 47; 48].

Структура занятия:

Каждое занятие имело следующую структуру проведения:

1. Ритуалы приветствия-прощания – важные моменты работы с группой, которые создают атмосферу группового доверия и принятия, что благоприятно влияет на работу.

2. Разминка – необходима для концентрации внимания, влияет на эмоциональное состояние детей, на уровень их активности, настраивает на плодотворную групповую деятельность.

3. Основное содержание занятий включает в себя игровые приемы, психотерапевтические упражнения и техники, которые позволяют достичь не только цели данной психокоррекционной программы, но и сформировать социальные навыки. В основную часть занятий также включены психогимнастические упражнения, способствующие снятию мышечных зажимов, эмоционального напряжения.

4. Рефлексия занятия – оценка занятия на эмоциональном (понравилось/не понравилось, было хорошо/плохо и почему), и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали) уровнях.

Таблица 6

Тематический план психокоррекционных занятий, направленных на снижение повышенного уровня школьной тревожности

Этап	Тема	Цель	Наименование форм работы, упражнений
I. Вводный (2 часа)	1. "Правила и Доверие"	Создание атмосферы сплоченности, доверия, принятия.	Беседы, упражнения: невербальный ритуал приветствия, "Визитная карточка". "Соглашение", "Встреча взглядами", "Общий брезент",

			"Переход через болото", ритуал прощания - "ласковый клубочек".
II. Основной (36 часов)	2. "Доброта и вежливость" (2 часа)	Знакомство с понятиями "добро", "вежливость", с основными чертами доброго человека, формирование уважительного и дружеского отношения друг к другу.	Невербальный ритуал приветствия, беседа, стих, игра "Доскажи словечко", игра "Это я, это я, это все мои друзья", "Подари солнце", "Ласковый клубочек".
	3. "Что такое страх?" (1 час)	Знакомство с понятием "страх", некоторыми причинами возникновения страха. помочь детям изменить к нему отношение.	Невербальный ритуал приветствия, разминка - ребус, беседа, стих, игра "Правда ли?", "Ласковый клубочек".
	4. "Мешок со страхами" (1 час)	Формирование способности преодоления страхов; умения находить выход из критической ситуации.	Невербальный ритуал приветствия, беседа, рисование школьного страха. "Воздушный шарик", "Мешок со страхом", "Ласковый клубочек".
	5. "Спрятанные	Обучение навыкам	Невербальный

	проблемы" (1 час)	психоэмоциональной релаксации	ритуал приветствия, "Снежный ком2, "Корабль и ветер", "Ассоциации с временами года", "Спрятанные проблемы", "Ласковый клубочек".
	6. "Вот если бы все было не так" (1 час)	Формирование способности находить выход из критической ситуации.	Невербальный ритуал приветствия "Фантастическое имя", сказка "Вот если бы все было не так", обсуждение, "Воздушный шарик", "Автопортрет", "Ласковый клубочек".
	7. "Управление тревогой" (3 часа)	Обучение навыкам саморегуляции в психотравмирующих ситуациях.	Невербальный ритуал приветствия, "Продумай заранее", "Водопад", "Избавление от тревог" "Ласковый клубочек".
	8. "Пойми меня" (2 часа)	Формирование навыков уверенного поведения.	Невербальный ритуал приветствия, "Кенгуру", "Прогулка сказочному лесу",

			"Скульптура", 2Щепки на реке", "Ласковый клубочек".
	9. "Полюби себя" (2 часа)	Оптимизация самооценки, развитие уверенности в себе, закрепление благоприятного отношения к себе.	Невербальный ритуал приветствия, "Похвалики", "Комплименты", "За что меня любит мама", обсуждение, "Зайки и слоники", "Ласковый клубочек".
	10. "Расслабление" (1 час)	Снижение напряжения мышечного тонуса.	Невербальный ритуал приветствия, расслабление под музыку, обсуждение, "Воздушный шарик", "Подарок под елкой", "Ласковый клубочек".
	11. "В школе.." (2 часа)	Снижение напряжения мышечного тонуса, психоэмоциональная редакция.	Невербальный ритуал приветствия, "Релаксация", куклотерапия "Кукла, похожая на меня"Ю обсуждение, "Кукла в школе", "Похвала кукле", "Ласковый клубочек"
	12. "Мы друг у	Повышение	Невербальный

	друга есть" (2 часа)	социального статуса в группе.	ритуал приветствия, беседа, "Дракон2, "Аэробус", "Бумажные мячики", "Ласковый клубочек".
	13. "Настроенице" (2 часа)	Формирование способности осознания своего и чужого настроения.	Невербальный ритуал приветствия, осуждение, "Превращения", "на что похоже мое настроение", рисунок "Мое настроение", "Закончи предложение", "Ласковый клубочек".
	14. "Я хороший!" (2 часа)	Повышение самооценки, уверенности в себе.	Невербальный ритуал приветствия, сказка "Моя жемчужина", "Похвали себя", "Скульптора", "Дружественная ладошка", "Ласковый клубочек".
	15. "Бокс с тревогой" (2 часа)	Снижение напряжения мышечного тонуса, психоэмоциональная релаксация.	Невербальный ритуал приветствия, беседа, "Комплимент", "Бокс с тревогой", "Рубка

			дров", "Бумажный мячики", "Конкурс боюсек", рисунок "Настроение", "Ласковый клубок".
	16. "Веселый страх" (1 час)	Формирование способности преодоления страхов, навыков психоэмоциональной релаксации; снижение психоэмоционального напряжения.	Невербальный ритуал приветствия, "Неопределенные фигуры", "Веселый страх", сказка "Ласковый клубок".
	17. "Осознание собственных границ" (2 часа)	Исследование собственных границ и способа взаимодействия с окружающим миром.	Невербальный ритуал приветствия.ю беседа.ю игры, упражнения: "Ассоциация с собой", упражнение "нет!", "Осознание собственных границ", "Ласковый клубочек".
	18. "Волшебные зеркала" (2 часа)	Повышение социального статуса в группе, формирование позитивного представление	Невербальный ритуал приветствия, беседа, игры упражнения: "Корабль и ветер", "Принц и

		позитивного представления о собственных возможностях.	\принцесса", "Волшебные зеркала", "Конкурс боюсек", "ласковый клубочек".
	19. "Расслабление" (1 час)	Снижение напряжения мышечного тонуса.	Невербальный ритуал приветствия. "Дудочка", "Штанга", "Шалтай-болтай", "Ласковый клубочек".
	20. "Узнай меня" (1 час)	Повышение социального статуса в группе формирование позитивного представления о собственных возможностях	Невербальный ритуал приветствия, "волшебный стул", "Путешествие по классной доске", "У меня все ОКей", "Ласковый клубочек".
	21. "Школьная сказка" (1 час)	Обучение навыкам саморегуляции в психотравмирующих ситуациях.	Невербальный ритуал приветствия куклами, постановка сказки "Куклы в школе", "Ласковый клубочек"
	22. "Победа" (2 часа)	Обучение навыкам саморегуляции в психотравмирующих ситуациях, повышение уверенности в себе.	Невербальный ритуал приветствия, "Кляксы", психогимнастика "Угадай-ка", рисунок "Тревожность",

			"Подумай заранее", "Прощай, тревожность", "Ласковый клубочек".
	23. "Я могу" (2 часа)	Формирование позитивного представления собственных возможностях	Ритуал приветствия, "Мой достижения2, "нежный ветер", "Ты это можешь?", "Мне нравится что ты...", "Автопортрет", обсуждение, "ласковый клубочек".
III. Завершающий (2 часа)	24. "Я - через год"	Позитивное программирование будущего	Невербальный ритуал приветствия, игра "Падишах", обсуждения себя через год, совместный рисунок "Каким я буду через год", "Ласковый клубочек".

В формирующем этапе эксперимента данного исследования принимали участие 10 испытуемых, несмотря на то, что только у 9 выявлен по какой-либо из методик повышенный уровень тревожности. У одного из испытуемых по результатам анализа всех методик был выявлен нормальный уровень школьной тревожности, однако некоторые из его ответов граничат с нормальным и повышенным уровнем школьной тревожности, что повлияло на его участие в формирующем этапе эксперимента.

На формирующем этапе эксперимента было проведено 10 психокоррекционных занятий, направленных на преодоление повышенного уровня тревожности, то есть частичная апробация психокоррекционной программы, представленной в данном исследовании (Приложение 9).

Ниже представлен анализ результатов повторной диагностики (контрольный этап эксперимента) по каждой из методик, направленных на выявление повышенного уровня школьной тревожности, непосредственно после проведения психокоррекционных занятий.

Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Р. Сирса).

Данное наблюдение проводилось в течение 3 недель, в течение проведения психокоррекционных занятий и после их проведения, в различных ситуациях: на уроках, на переменах, на прогулке, на контрольных самостоятельных работах. По окончании наблюдения был составлен протокол, в котором отражены результаты (Приложение 10).

По результатам повторного наблюдения высокий уровень тревожности не выявлен. у 60% обучающихся выявлен средний уровень тревожности, у 40% из которых на констатирующем этапе эксперимента был выявлен высокий уровень по данному наблюдению. У 40% испытуемых - низкий уровень тревожности.

Тест изучения школьной тревожности Б. Н. Филлипса.

Форма организации данной методики была групповой, ответы фиксировались обучающимися (бланки индивидуальных ответов в Приложении 11).

Результаты:

Примечание: «д» – до проведения психокоррекционных занятий; «п» – после проведения.

*Полученные результаты по опроснику изучения школьной тревожности**Б. Н. Филлипа*

Ф.И.		Школьный уровень тревожности	1	2	3	4	5	6	7	8
Даниил Д.	д	11 из 58 (19%) – нормальный	1	4	6	0	1	2	0	3
	п	13 из 58 (22%) – нормальный	2	4	6	1	1	2	0	3
Саша Р.	д	30 из 58 (52%) – повышенный	13	2	5	5	5	3	3	4
	п	29 из 58 (50%) – нормальный	13	2	5	4	5	3	3	4
Вика С.	д	39 из 58 (67%) – повышенный	18	7	7	4	4	4	3	4
	п	37 из 58 (64%) – повышенный	16	7	6	4	4	3	2	4
Николай Ч.	д	12 из 25 (21%) – нормальный	2	5	4	0	1	1	0	3
	п	14 из 58 (24%) – нормальный	2	4	5	1	1	1	0	2
Софья П.	д	32 из 58 (55%) – повышенный	12	9	7	6	3	4	1	2
	п	30 из 58 (52%) – повышенный	10	8	7	6	3	4	1	2
Сергей Б.	д	30 из 58 (52%) – повышенный	12	9	7	4	2	1	2	4
	п	29 из 58 (50%) – нормальный	12	8	7	4	2	1	2	4
Костя Б.	д	23 из 58 (40%) – нормальный	10	4	4	2	2	4	1	3
	п	22 из 58 (38%) – нормальный	10	4	4	2	2	3	1	3
Оксана М.	д	32 из 58 (55%) – повышены	16	4	4	4	6	3	3	2
	п	30 из 58 (52%) – повышенный	15	4	4	4	5	3	3	3
Максим М.	д	17 из 58 (29%) – нормальный	3	4	7	2	2	0	1	5
	п	15 из 58 (52%) – повышенный	3	4	6	2	2	0	1	4
Олег Ч.	д	30 из 58 (52%) – повышенный	12	2	9	4	3	4	2	5
	п	29 из 58 (50%) – нормальный	12	2	8	4	3	3	2	4

Выводы по F	д	40 % нормальный; 60 % повышенный.	-	50% - повышенный 10% - высокий	10% - повышенный 20% - высокий	50% - повышенный	40% - повышенный 20% - высокий	30% - повышенный 20% - высокий	20% - повышенный 40% - высокий	30% повышенный	20% повышенный
	п	70 % нормальный; 30% повышенный.	-	50% - повышенный	30% - повышенный	30% - повышенный	50% - повышенный 10% - высокий	30% - повышенный 20% - высокий	60% - повышенный	20% повышенный	100% повышенный

Анализ результатов после повторного обследования с помощью данной методики показал:

По результатам, занесенных в таблицу 7, видно, что после проведения части психокоррекционной программы, процент повышенного уровня школьной тревожности по общему числу несовпадений снизился в 2 раза.

В графе вывода по факторам также заметен результат частичной апробации программы. Проценты по факторам изменились в лучшую сторону. Например, по показателю общая школьная тревожность выявлен повышенный уровень тревожности у половины испытуемых, что говорит о том, что у одного испытуемого, имевшего высокий показатель тревожности, теперь выявлен повышенный, а у другого обучающегося, имевшего повышенный, выявлен нормальный. В таблице видно, что таким образом изменились показатели по всем факторам.

3. Проективная методика для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан.

Форма организации данной методики была индивидуальной, ответы фиксировались экспериментатором (бланки индивидуальных ответов в Приложении 12).

Результаты:

Полученные результаты изучения школьной тревожности

И.Ф.		Благополучные ответы	Неблагополучные ответы	Уровень школьной тревожности
Даниил Д.	д	5	5	Нормальный
	п	6	4	Нормальный
Саша Р.	д	3	7	Повышенный
	п	4	6	Повышенный
Вика С.	д	3	7	Повышенный
	п	4	6	Повышенный
Николай Ч.	д	3	7	Повышенный
	п	5	5	Нормальный
Софья П.	д	5	5	Нормальный
	п	6	4	Нормальный
Сергей Б.	д	2	8	Высокий
	п	3	7	Повышенный
Костя Б.	д	4	6	Повышенный
	п	5	5	Нормальный
Оксана М.	д	4	6	Повышенный
	п	5	5	Нормальный
Максим М.	д	2	8	Высокий
	п	3	7	Повышенный
Олег Ч.	д	4	6	Повышенный
	п	4	6	Повышенный
Общий вывод	д			60% - повышенный уровень тревожности, 20% - высокий, 20% - нормальный
	п			50% - повышенный 50% - нормальны

Обработка результатов:

Анализ результатов повторного обследования с помощью данной проективной методики показал, что у процент обучающихся, имеющих повышенный уровень школьной тревожности (70% обучающихся), снизился до 50%. У Андрея С, у которого был выявлен высокий уровень тревожности на

констатирующем этапе, уровень тревожности изменился до повышенного уровня.

4. Шкала личностной тревожности А. М. Прихожан.

Форма организации данной методики была групповой, ответы фиксировались испытуемыми (бланки индивидуальных ответов в Приложении 13).

Данная шкала включает в себя: общую, школьную, самооценочную, магическую тревожность. На данном этапе так же в таблицу занесены результаты только по шкале школьной тревожности.

Таблица 9

Полученные результаты по шкале школьной тревожности в баллах

И.Ф.		Баллы	Стена	Вывод по уровню
Даниил Д.	д	14	4	Нормальный
	п	13	4	Нормальный
Саша Р.	д	18	6	Нормальный
	п	15	5	Нормальный
Вика С.	д	24	8	Высокий
	п	21	7	Повышенный
Николай Ч.	д	12	3	Нормальный
	п	12	3	Нормальный
Софья П.	д	17	5	Нормальный
	п	14	4	Нормальный
Сергей Б.	д	21	8	Высокий
	п	19	7	Повышенный
Костя Б.	д	14	4	Нормальный
	п	13	4	Нормальный
Оксана М.	д	21	7	Повышенный
	п	19	6	Нормальный
Максим М.	д	13	4	Нормальный
	п	13	4	Нормальный
Олег Ч.	д	20	7	Повышенный
	п	18	6	Нормальный

Общий вывод	д			20% - высокий, 20% - повышенный, , 60% - нормальный
	п			20% - повышенный 80% - нормальны

Интерпретация результатов:

По повторным полученным результатам обследования по данной шкале видно, что у двух обучающихся, Андрея С. и Виктории М., наблюдается снижение баллов. После проведения психокоррекционных занятий их баллы соответствуют стене 7, что говорит о повышенном уровне по шкале школьной тревожности. Можно предположить, что ситуации в рамках школьного обучения теперь вызывают у данных обучающихся менее значительную тревогу и беспокойство, например, предстоящий разговор с директором школы, неожиданная проверка знаний и страх получить плохую оценку.

Также у двух испытуемых по данной методике был обнаружен повышенный уровень школьной тревожности. Их баллы соответствовали стене 7, что говорило о повышенном уровне, так как относительная норма по данным шкалам 5,5 стена. После повторного диагностирования анализ результатов показал у данных испытуемых нормальный уровень школьной тревожности.

Таблица 10

Обобщенный анализ динамики изучения школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

И.Ф.		Наблюдение	Тест Филлипса	Проективная методика Прихожан	Шкала Прихожан	Вывод
Даниил Д.	д	Низкий	Нормальный	Нормальный	Нормальный	Повышенный уровень тревожности не выявлен.
	п	Низкий	Нормальный	Нормальный	Нормальный	
Саша Р.	д	Средний	Повышенный	Повышенный	Нормальный	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
	п	Средний	Нормальный	Повышенный	Нормальный	Выявлена положительная динамика уровня

						школьной тревожности.
Вика С.	Д	Высокий	Повышенный	Повышенный	Высокий уровень	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
	п	Средний	Повышенный	Повышенный	Повышенный	Выявлена положительная динамика уровня школьной тревожности.
Николай Ч.	Д	Средний	Нормальный	Повышенный	Нормальный	Выявлена тревожность связанная с включениями в жизнь школы.
	п	Низкий	Нормальный	Нормальный	Нормальный	Повышенный уровень тревожности не выявлен.
Софья П.	д	Высокий	Повышенный	Нормальный	Нормальный	Выявлена тревожность связанная с включениями в жизнь школы.
	п	Средний	Повышенный	Нормальный	Нормальный	Выявлена положительная динамика уровня школьной тревожности.
Сергей Б.	д	Высокий	Повышенный	Высокий	Высокий	Выявлена тревожность связанная с включениями в жизнь школы.
	п	Средний	Повышенный	Повышенный	Повышенный	Выявлена положительная динамика уровня школьной тревожности
Костя Б.	д	Низкий	Нормальный	Повышенный	Нормальный	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
	п	Низкий	Нормальный	Нормальный	Нормальный	Повышенный уровень тревожности не выявлен.
Оксана М.	д	Высокий	Повышенный	Повышенный	Повышенный	Выявлена тревожность,

						связанная с различными включениями в жизнь школы.
	п	Средний	Повышенны й	Нормальный	Нормальный	Выявлена положительная динамика уровня школьной тревожности.
Максим М.	д	Низкий	Нормальный	Высокий	Повышенны й	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
	п	Низкий	Нормальный	Повышенны й	Нормально	Выявлена положительная динамика уровня школьной тревожности.
Олег Ч.	д	Средний	Повышенны й	Повышенны й	Повышенны й	Выявлена тревожность, связанная с различными включениями в жизнь школы.
	п	Средний	Нормальный	Повышенны й	Нормальный	Выявлена положительная динамика уровня школьной тревожности.
Вывод, %	д	30 - низкий; 30 - средний; 40 - высокий	40% - нормальный; 60% - повышенны й	70% - повышенны й; 10% - высокий	20% - высокий; 20% - повышенны й; 60% - нормальный	90% - выявлен повышенный уровень тревожности; 10% - не выявлен.
	п	40 - низкий; 60 - средний	70% - нормальный; 30% - повышенны й	50% - повышенны й	20% - повышенны й; 80% - нормальный	70%- выявлен повышенный уровень тревожности; 30% - не выявлен

Анализ полученных результатов контрольного этапа эксперимента показал, что у 20% обучающихся после проведения психокоррекционных занятий повышенный уровень тревожности снизился до нормального по результатам всех методик. Также по выводам в таблицах заметно, что у других 70% испытуемых по той или иной методике повышенный уровень снизился до нормального, а высокий до повышенного.

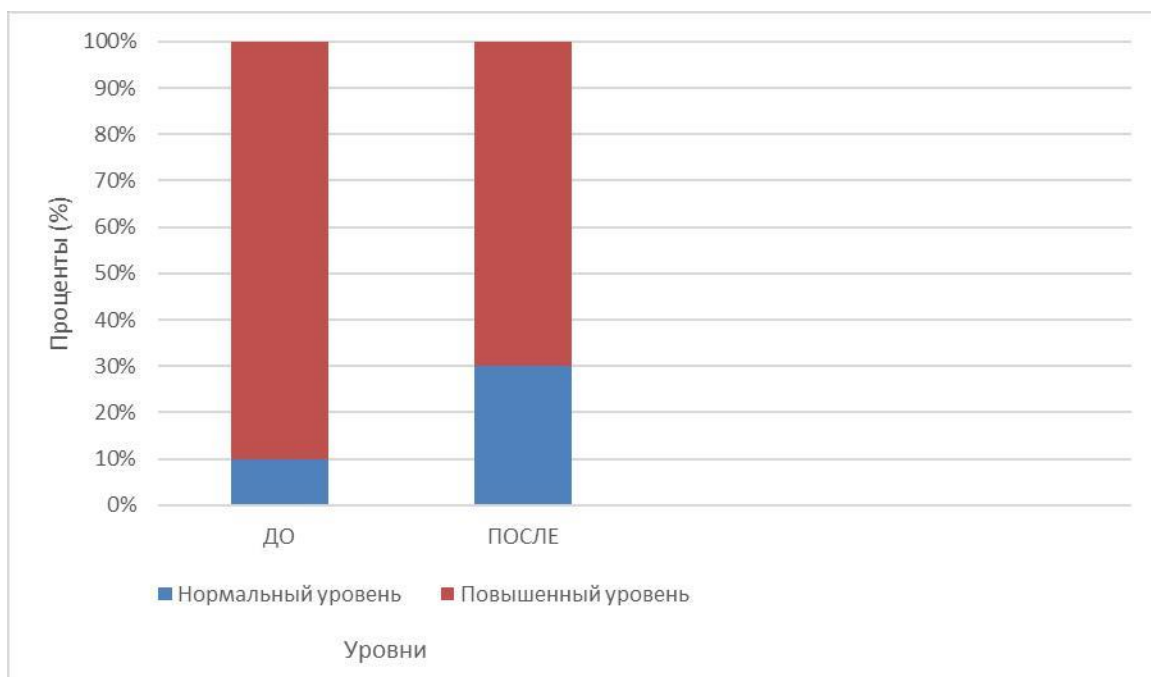


Рис.2. Динамика уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста по результатам психокоррекционной работы

Таким образом, полученные данные в контрольном этапе эксперимента свидетельствуют о том, что частичная апробация составленной психокоррекционной программы была эффективна и дала положительную динамику. Также можно предположить, что проведение всех 40 занятий данной психокоррекционной программы дало бы более значительные положительные результаты

Вывод по третьей главе :

По полученным результатам контрольного этапа эксперимента сделан вывод, что у 20% обучающихся после проведения психокоррекционных занятий повышенный уровень тревожности снизился до нормального по результатам всех методик. Также по выводам в таблицах заметно, что у других 70% испытуемых по той или иной методике повышенный уровень снизился до нормального, а высокий до повышенного, что свидетельствует о том, что проведение части психокоррекционной программы было эффективным и дало положительную динамику уровня школьной тревожности у испытуемых.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Благополучное эмоциональное развитие гарантирует успешное развитие интеллектуальной, социальной и других сфер жизни ребенка. Общее состояние психического развития обучающегося обусловлено уровнем развития эмоциональной сферы.

Однако в настоящее время дети зачастую сталкиваются с проблемами, связанными с тревожностью, которая проявляется в непрерывном ощущении угрозы собственному «Я» в любых ситуациях. Тревожность является важным фактором регуляции развития личности, активности ее поведения и деятельности и вызывает особенный интерес для психологического изучения.

На основе изученной литературы можно сделать следующие выводы:

В начале нашей работы нами был произведен анализ ряда научных источников, затрагивающих проблему тревожности у детей младшего школьного возраста с задержанным психическим развитием.

Для анализа использовались труды В. С. Мерлина и его последователей.

Так же мы изучили содержание понятия тревожность, виды и ее формы.

Так, мы смогли увидеть, что на современном этапе существует множество определений понятия тревожность, и вопрос о правильном понимании того, что представляет из себя данное явление, составляет один из аспектов рассматриваемой проблемы.

Далее мы изучили общие причины возникновения тревожности у детей, описали различные подходы к определению такого понятия, как задержка психического развития. Мы смогли убедиться в том, что проблема задержки психического развития у детей в настоящее время остается крайне актуальной темой для исследования.

Теоретический анализ литературных источников позволил лучше понять специфику тревожных расстройств, которые часто встречаются у детей с задержанным психическим развитием. Это помогло нам в дальнейшей организации нашего исследования.

При проведении констатирующего эксперимента мы использовали следующий комплекс методик диагностики школьной тревожности:

1. *Тест изучения школьной тревожности Б. Н. Филлипса*
2. *Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение* (методика Р. Сирса)
3. *Проективная методика для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан*
4. *Шкала личностной тревожности (А. М. Прихожан)*

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что у 90% обучающихся по той или иной методике выявлен повышенный общий уровень школьной тревожности, связанный со страхом самовыражения, с фрустрацией в потребности достижения успеха, с межличностными отношениями, со страхом не соответствовать ожиданиям и оказаться хуже других, что требует психокоррекционного вмешательства.

По итогам входной диагностики нами было принято решение о необходимости психокоррекционной работы с обучающимися. На основании выше изложенного нами были разработаны и опробированы занятия с детьми.

После проведенной нами работы с обучающимися, ситуация показала, что у 20% обучающихся после проведения психокоррекционных занятий повышенный уровень тревожности снизился до нормального по результатам всех методик. Также у других 70% испытуемых по той или иной методике повышенный уровень снизился до нормального, а высокий до повышенного, что свидетельствует о том, что проведение части психокоррекционной программы было эффективным и дало положительную динамику уровня школьной тревожности у испытуемых.

Таким образом, цель данного исследования достигнута, задачи реализованы, гипотеза подтверждена. Перспектива исследования может быть, как:

- 1) полная реализация психокоррекционной программы;
- 2) составление рекомендаций для всех участников образовательных отношений по снижению школьной тревожности у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология – Москва. Издательский центр «Академия». 1999. – 672 с.
2. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. Психологический журнал. 1992. № 5. 111–117 с.
3. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития – Москва. Издательство «УРАО». 1999. – 146 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте – Санкт-Петербург. Питер. 2008. – 398 с.
5. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения – Москва. Педагогика. 1990. – 71 с.
6. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений – Москва. Изд-во МГУ. 1976. – 27 с.
7. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии – Москва. Просвещение. 1973. – 176 с.
8. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – Москва, 1995. – 8-11 с.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. гл. ред. Москва. Педагогика. 1983.Т.3 . Проблемы развития психики . под ред. А. М. Матюшкина. 1983. – 368 с.
10. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе – Москва. Академический проект. 2000. – 184 с.
11. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития – Санкт-Петербург. Речь. 2002. – 171 с.
12. Дети с задержкой психического развития. под ред. Г. А. Власовой, В. И. Лубовского – Москва. Педагогика. 1984. – 256 с.

13. Детская практическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям. под ред. профессора Т. Д. Марцинковской. – Москва. Гардарики. 2000. – 255 с.
14. Дмитриева Н. Ю. Общая психология. Конспект лекций – Москва. Эксмо. 2007. – 128 с.
15. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии – Санкт-Петербург. «Златоуст». 1998. – 352 с.
16. Изард К. Психология эмоций – Санкт-Петербург. Питер. 1999. - 464 с.
17. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика – Москва. Академия. – 2004. – 288 с.
18. Ильин Е. П. Эмоции и чувства – Санкт-Петербург: Питер. 2001. – 752 с.
19. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов – Москва. Эксмо. 2007. - 416 с.
20. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы младшего школьника: методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений. сост. С. А. Лобина. – Новокуйбышевск. 2008. – 105 с.
21. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности – Санкт-Петербург. Речь. 2007. – 198 с.
22. Кочубей Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника – Москва. Знание 1988. – 80 с.
23. Кузнецова О. В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности: автореф. дис. ... кан-та психол. наук – Москва. 2009. – 22 с.
24. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Дефектология. – 2006. – № 3. – 15-27 с.
25. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте – Москва. Издательский центр «Академия», 2003. - 144 с.

26. Левитов Н. Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги. Вопросы психологии. - 1969.
27. Лубовский В. И. Дети с задержкой психического развития – Москва. Просвещение. 2003. – 164 с.
28. Лубовский В. И. Специальная психология – Москва. Знание. 2003. – 356 с.
29. Микляева А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция – Санкт-Петербург. Речь. 2006. – 248 с.
30. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. – Москва. ВЛАДОС, 2003. Кн. 1 : Общие основы психологии. – 2003. – 688 с.
31. Никашина Н. А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы. Обучение детей с задержкой психического развития. – Москва. Просвещение, 1981. – 119 с.
33. Никитина Н. Б. Коррекционно-развивающая работа психолога с эмоциональной сферой ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Гуманитарный вектор. – 2011. – № 1. – 134-140 с.
34. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе – Москва. 1996. - 240 с.
35. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития. Дефектология. - 2000. -№3. 12-16 с.
36. Практическая психодиагностика. сост. Д. Райгородский. – Самара. Бахрах-М. 2001. – 672 с.
37. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. под ред. В. Б. Никишина. – Москва. Владос. 2004. - 128 с.
38. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика – Москва. Московский психолого-социальный институт. Воронеж . «Модэк». 2000. – 304 с.
39. Прокофьева, В. А. Аффективная сфера. Психология человека от рождения до смерти. – Санкт-Петербург. «Прайм-Еврознак». 2002. – 656 с.

40. Психология детей с задержкой психического развития: уч. пособие. сост. О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург. Речь. 2007. – 168 с.
41. Психология детей с задержкой психического развития: Изучение, социализация, психокоррекция. сост. О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург. Речь. 2003. -432 с.
42. Раттер М. Помощь трудным детям – Москва. Прогресс. 1987. – 424 с.
43. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии– Санкт-Петербург. Издательство «Питер» 2000 - 712 с.
44. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. - Москва. Издательский центр «Академия». 2005. - 464 с.
45. Ульянова Н. С. Развитие эмоциональной культуры младших школьников. Искусство и образование. – 2005. – № 5. 29–33 с.
46. Федотова Г. А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений - Великий Новгород. 2010. – 114 с.
47. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения :практическое пособие – М.: Генезис. 2007.
48. Хухлаева О. В. Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника - Москва. Апрель Пресс. 2001. – 224 с.
49. Цветкова Л. С. Хрестоматия по возрастной психологии - Москва. Академия. - 201 с.
50. Якобсон М. Я. Эмоциональная жизнь школьника - Москва. 1966

