

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

Кольцова Наталья Сергеевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая программа коррекции тревожности учащихся младшего
школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

канд.пед.н., доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся И.С. Кольцова

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2022

Оглавление

| | |
|--|-----|
| Введение | 3 |
| Глава I. Анализ литературы по проблеме изучения тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 10 |
| 1.1. Тревожность как психологический феномен..... | 10 |
| 1.2. Факторы и причины, приводящие к тревожности учащихся младшего школьного возраста..... | 14 |
| 1.3. Современное состояние изучения тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 22 |
| Выводы по первой главе..... | 30 |
| Глава II. Экспериментальное изучение особенностей проявления тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 31 |
| 2.1. Организация, методы и методики исследования | 31 |
| 2.2. Особенности проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития | 39 |
| Выводы по второй главе..... | 55 |
| Глава III. Психологическая программа коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 58 |
| 3.1. Научно-методологические подходы к коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития | 58 |
| 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 65 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ..... | 76 |
| Выводы по третьей главе..... | 87 |
| Заключение..... | 90 |
| Список используемой литературы..... | 95 |
| Приложение..... | 104 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях современной образовательной среды к учащимся младшего школьного возраста предъявляются высокие требования уже с началом поступления в школу. Одним из них является неуспеваемость. Как раз таки это и является на сегодняшний день главным фактором затруднения обучения детей и усвоения ими обязательной школьной программы.

Одной из многочисленных категорий учащихся младшего школьного возраста являются школьники с задержкой психического развития (ЗПР), подверженные повышенной тревожности. Для их поведения характерны частые проявления беспокойства, напряженность, неуверенность в себе, нарушение концентрации внимания, низкая самооценка, фобические состояния, быстрая утомляемость и т.д. Интенсивные тревожные проявления, а также замедленный темп развития всех психических процессов (ощущения, восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления, речи) неблагоприятно влияют на процесс школьной адаптации, что ведет к снижению успеваемости, а также создает предпосылки для формирования девиантного поведения [89, с.285].

Проблема тревожности среди учащихся младшего школьного возраста продолжает оставаться одной из самых актуальных и для науки, и для общества в целом. Данная тенденция во многом объясняется интенсивностью данной категорией детей переживаемых эмоциональных стрессов, связанных со сменой ведущего вида деятельности, новых правил поведения в учебном процессе, выстраиванием взаимоотношений со сверстниками и учителем, а также ответственностью за процесс обучения.

Также, ввиду проявления кризиса семи лет, учащиеся младшего школьного возраста подвержены психофизиологическим особенностям данного возраста, и, помимо прочих стрессовых ситуаций, это может проявляться проблемами личностной нестабильности, манерничаньем, зависимостью от мнения окружающих, что в норме должно уменьшиться к окончанию начальной школы.

Это дети, которых в отечественной педагогике традиционно называют застенчивыми, а в психологической практике их относят к тревожной группе. Они постоянно находятся в ожидании неудачи или неприятности, пребывают в состоянии непрерывного напряжения, граничащего со стрессом. Тревожность развивается у детей тогда, когда у них имеется внутренний конфликт, провоцируемый завышенными требованиями взрослых, их желанием поставить ребёнка в зависимое от себя положение, отсутствие единой системы требований.

Механизм тревожности заключается в том, что ребёнок находится в постоянном ожидании неприятностей, проблем и конфликтов, он не ждёт ничего хорошего от окружающих его людей. В основе проявлений данных симптомов тревожности лежат функциональные или органическими нарушениями центральной нервной системы. (И.Л. Баскакова, 1982; А.Р. Лурия, 2006; Е.Д. Хомская, 1979 и др.)

Исследования современных ученых (Н.Ф. Добрынина, 2003; Н.В. Бабкина, 2006; и др.) доказывают эффективность коррекции тревожности изучаемого контингента школьников при условии организации специальных программ, учитывающих особенности психической деятельности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Несмотря на имеющуюся актуальность исследования и ее практическую значимость, многие вопросы, касающиеся разработки программ психологической коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, остаются мало изученными. Об этом свидетельствует недостаточная представленность комплексных разработок в теории и практике психологии и педагогике детей с задержкой психического развития и необходимость своевременного изучения и коррекции тревожности для успешного протекания учебной деятельности.

Несмотря на значительный вклад ученых в области специальной психологии, таких как Л.И. Божович (1972), Л.С. Выготского (1984), Л.В. Кузнецовой (2002), В.И. Лубовского (2005), В.Д. Небылицина (1966), М.С. Неймарк (1661), А.В. Петровского (1990), А.М. Прихожан (1998), У.В.

Ульенковой (2007), О.Е. Шаповаловой (2017), на сегодняшний день тема тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является недостаточно изученной, а также имеется ряд противоречий в данной проблеме, которые следует разрешить:

— возрастает количество учащихся с задержкой психического развития, у которых имеется тревожность, но в настоящий момент времени мало разработано современных технологий психологической коррекции по ее прогрессированию у детей;

— существуют многочисленные психолого-педагогические исследования о феноменологической сущности тревожности, ее содержания, механизмах, но данная проблема в контексте учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития описана фрагментарно;

— разработаны различные упражнения по предотвращению тревожности учащихся младшего школьного возраста, однако нет системы своевременной диагностической, коррекционной и профилактической работы для коррекции тревожности у данного контингента детей с задержкой психического развития.

Проблема исследования: одним из важнейших условий воспитания и обучения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является своевременное изучение особенностей проявлений тревожности данного контингента обучающихся. Среди многочисленных исследований ученых в области специальной психологии и коррекционной педагогики на сегодняшний день имеется множество работ по предотвращению тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, однако, особенности проявления тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития остаются недостаточно изучены, следовательно, требуют последующей разработки и внедрения в практику психологической программы коррекции тревожности

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: низкий уровень развития

эмоционально-волевой сферы, тревожные и негативные эмоциональные состояния и страхи вследствие нарушений взаимоотношений с родителями, сверстниками и классными руководителями, влияющие на психоэмоциональное состояние ребенка. Эффективность коррекции особенностей проявлений тревожности у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: тревожность детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: психологическая программа коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Цель исследования: Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены и решены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние изучения;
2. Выявить особенности проявлений тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития экспериментальным путем;
3. Разработать психологическую программу коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить ее эффективность.

Методы исследования: определены целью, задачами работы и гипотезой. В ходе изучения были задействованы теоретические методы, включающие в себя анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы, эмпирические методы, включающие изучение психолого-

педагогической документации ребёнка, беседу, наблюдение, анкетирование учителей и экспериментальные методы – констатирующий эксперимент. В процессе исследования были использованы количественный и качественный анализ данных.

Нами был реализован опросник Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М. (1992) [40, с.21], для классных руководителей по выявлению тревожности обучающихся. Также в исследование были включены следующие **психодиагностические методики**: проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63], «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465] и методика «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211].

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественных ученых в области специальной психологии и коррекционной педагогики Лысенко Н.Е., Немова Р.С., Овчаровой Р.В., Прихожан А.М., Рогова Е.И., Рубинштейна С.Л. и др.

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе МБОУ «Тасеевская средняя общеобразовательная школа №2». В эксперименте приняли участие учащиеся инклюзивного образования второго и четвертого классов в возрасте от 8 до 11 лет в количестве 42 человек (из них 20 мальчиков и 22 девочки). В исследовании принимали участие школьники, имеющие заключение ПМПК «Задержка психического развития».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2020 г. по 2021 г. в несколько этапов:

Подготовительный этап (март – сентябрь 2021 г.). На данном этапе работы происходило изучение и анализ общей, специальной, психолого–педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния.

Констатирующий этап (октябрь – ноябрь 2021 г.) – выявление особенностей тревожности у учащихся младшего школьного возраста с

задержкой психического развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Формирующий этап (декабрь 2021 г. – март 2022 г.) – разработка и реализация программы психологической коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Контрольный этап (апрель – май 2022 г.) – реализация контрольного эксперимента в анализе полученных результатов эмпирического исследования и оценке эффективности психологической программы по коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты позволят расширить и углубить современные представления об особенностях проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их своевременную коррекцию с использованием разработанной нами психологической программы, основанной на модели совместной деятельности педагогов с учащимися (В.Е. Каган (1984), И.В. Дубровина (1995), а также вопросах влияния семьи и внутрисемейных отношений на формирование тревожных состояний у детей (А.С. Спиваковская (1986), Г.Т. Хоментаскас (1989)).

Практическая значимость исследования. Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, могут быть использованы в работе педагогами, психологами и другим специалистам, работающим с данной категорией детей. На основании исследований Е.Ю. Брель разработана комплексная система упражнений снижения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с оказанием психологической помощи всем участникам образовательного процесса (учащимся, педагогам и родителям).

Структура курсовой работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (в количестве 97 источников), шести приложений. Также имеются иллюстрации одиннадцати таблиц и семи гистограмм.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Тревожность как психологический феномен

Тревожность является одной из актуальных по значимости проблем, как в современном мире, так и в психологической науке, присутствующих на сегодняшний день среди учащихся младшего школьного возраста.

В настоящее время увеличилось число учащихся младшего школьного возраста с тревожностью, отличающихся эмоциональной неустойчивостью,

неуверенностью в себе, повышенным беспокойством. Такие ученые как Т.В. Егорова (1969), Л.В. Кузнецова (2002), В.И. Лубовский (2009), У.В. Ульенкова (2007), О.Е. Шаповалова (2017), осуществляли многостороннее изучение детей с задержкой психического развития различного генеза.

Проблемы тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и пути ее коррекции отражены в литературе Л.И. Божович (1972), Е.Ю. Брель (1996), Л.С. Выгоцкого (1984), Б.И. Кочубей (1988), В.Д. Небылицыной (1976), М.С. Неймарк (1961), Л.Ф. Обуховой (2014), А.В. Петровского (1990), А.М. Прихожан (1998).

В психологической литературе термины «тревога» и «тревожность» взаимосвязаны, но неравнозначны. Понятие «тревога» было введено в психологию З. Фрейдом (2009), это эмоциональное состояние внутреннего беспокойства, возникающее в ситуациях неопределенной психологической или физической угрозы, в качестве которых могут выступать как внешние раздражители (люди, ситуации), так и внутренние факторы (прошлый жизненный опыт). З. Фрейд утверждал, что «...именно тревога порождает страх. *Страх* же в свою очередь – это реакция организма на угрозу, когда опасности подвергается жизнь человека или его физическая целостность» [89, с.195].

К.Э. Изард (1988) объясняет различие терминов «страх» и «тревога» таким образом: тревога – это комбинация некоторых эмоций, а страх – лишь одна из них [30, с.125]. Страх может развиваться у человека в любом возрасте. По мнению А.И. Захарова (1981), наиболее часто проявляется страх неожиданных звуков, страх одиночества, страх боли. Для учащихся младшего школьного возраста ведущим становится страх смерти. Каждому ребенку присущи определенные страхи, однако, если их очень много, то можно говорить о проявлениях тревожности в характере ребенка.

Тревога всегда связана с социальным аспектом. Она представляет собой переживание, возникающее при угрозе человеку как социальному объекту, когда опасности подвергаются его положение в обществе: его ценности, представления

о себе, потребности и т.д. Тревога не оказывает какого-либо разрушающего действия на психику, а носит лишь ситуативный характер. Учащиеся младшего школьного возраста подвержены тревоге при поступлении в школу, при знакомстве с классным руководителем, при ответе впервые у доски, то есть в условиях «неизвестности» [29, с.120].

Тогда *тревожность* – это индивидуально-личностная психологическая особенность поведения человека в конкретных ситуациях. А.М. Прихожан (1998) в данном вопросе придерживается позиции, что «...это некое переживание эмоционального дискомфорта, который связан с ожиданием чего-то плохого, неблагополучия, а так же ожиданием опасности» [68, с.17]. Также А.М. Прихожан (1998) и Р.С. Немов (1995) полагали, что тревожность может формироваться под влиянием различных жизненных обстоятельств и как устойчивое свойство проявлять черты личности или темперамента, то есть являться генетически обусловленной чертой. В состоянии повышенного беспокойства человек испытывает страх и тревогу в конкретных ситуациях.

В.В. Давыдов (1995) рассматривал же тревожность как «психологическую особенность, присущую каждому индивиду, и состоящую из склонности испытывать беспокойство в жизненных ситуациях» [22, с.139].

Существует *два основных вида тревожности. Это ситуативная тревожность*, т.е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Такое состояние проявляется у людей в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Данное состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным механизмом, позволяющим человеку мобилизоваться в критической для себя ситуации и со всей серьезностью и ответственностью подойти к решению тех проблем, с которыми ему пришлось столкнуться в данный период времени. Снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безответственность и безалаберность, скорее является

ненормальным, так как чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформированности самосознания человека.

Проявление другого вида тревожности – так называемая *личностная*. Она уже рассматривается как поведенческая черта, которая проявляется в склонности к постоянным переживаниям тревоги в абсолютно различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, в которых объективно нет такой необходимости, к ним нет никаких предпосылок. Характеризуется такое состояние безотчетным страхом, ощущением угрозы, объяснить причину которой человек не в силах, восприятием любого события как неблагоприятного и опасного.

Ребенок, которому свойственно такое состояние, постоянно находится в напряжении и угнетенном настроении, любой момент жизни не кажется ему светлым, а, скорее, наоборот – непроходимой и неисправимой трудностью, с которой у него нет желания бороться или справляться. Из-за этого у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. В процессе становления характера в этом возрасте такое состояние не несет в себе ничего хорошего, так как стойко влияет на формирование заниженной самооценки и пессимистического жизненного настроения.

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и т.д. На физиологическом же уровне реакции тревожности проявляются в учащении сердцебиения и дыхания, повышении артериального давления, снижении порогов чувствительности [68, с.15].

А.М. Прихожан (1998) выделяет два типа тревожности:

1. Беспредметную;
2. Тревожность как склонность к ожиданию неблагополучия.

При *беспредметном типе тревожности* учащиеся младшего школьного возраста не могут соотнести возникающие переживания с конкретными объектами. Данный тип тревожности обусловлен особенностями нервной системы, то есть нейрофизиологическими свойствами организма детей данного контингента, и является врожденным, тогда *тревожность как склонность к ожиданию неблагоприятия* в различных видах деятельности связан с особенностями формирования личности в течение жизни.

А.М. Прихожан (1998) в своих исследованиях отмечает, что «...тревожность используется для целостного обозначения, как для явления тревоги, так и для психологической особенности индивида, то есть тревога входит в понятие тревожности» [68, с.15], которое, по ее мнению, является более широким в отечественной психологической литературе.

Если говорить о тревожности как о личностном свойстве, то она имеет собственную побудительную силу и выступает как мотив, имеющий достаточно устойчивые и привычные формы его реализации в поведении. Возникновение и закрепление тревожности во многом обусловлено неудовлетворением актуальных потребностей учащихся младшего школьного возраста, которые приобретают гипертрофированный характер.

Закрепление и усиление тревожности, по мнению А.М. Прихожан (1998), происходит по механизму «замкнутого психологического круга»: возникающая в процессе деятельности тревога среди учащихся младшего школьного возраста частично снижает ее эффективность, что приводит к негативным самооценкам, либо негативным оценкам со стороны окружающих, усиливая тем самым негативный эмоциональный опыт. При этом тревога расценивается организмом как неблагоприятное состояние, вследствие чего может не осознаваться [68, с.13].

В психологическом словаре тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают [71, с.330]. Единичные, то есть

нечасто возникающие, проявления тревоги могут перерасти в устойчивое состояние, которое и получило название «тревожность», поэтому следует отличать тревогу от тревожности.

Таким образом, понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску. Если же рассматривать понятие тревожности, то можно сказать, что это субъективное проявление неблагополучия.

1.2. Факторы и причины, приводящие к тревожности учащихся младшего школьного возраста

Развитие эмоционально-волевой сферы является важнейшим аспектом развития личности. Для учащихся младшего школьного возраста складывается и проявляется до 70% личностных качеств, поэтому невнимание к развитию личности в этом возрасте порождает педагогические просчёты, которые ярко обнаруживаются на последующих ступенях обучения.

Проблемы эмоционально-волевой регуляции с особой остротой возникают на переходном жизненном этапе учащихся данного контингента. Особенно остро они протекают у детей с задержкой психического развития. Дети, которые испытывают трудности в усвоении учебных занятий и умений с неразвитой эмоционально-волевой сферой наблюдается недостаточный самоконтроль, неустойчивость и слабая целенаправленность деятельности, повышенная отвлекаемость, импульсивность и т.д. При отсутствии целенаправленного формирования эмоционально-волевой сферы личности в условиях стихийного развития учащиеся младшего школьного возраста оказываются неспособными к саморегуляции учебной деятельности [73, с.52].

По мнению авторов Л.И. Божович (1968), Е.Ю. Брель (1996), Л.С. Выготского (2003), Т.В. Егоровой (1969), Б.И. Кочубей (1988), Л.В. Кузнецовой (2002), В.И. Лубовского (2009), В.Д. Небылицина (1976), М.С. Неймарк (1961), Л.Ф. Обуховой (2014), А.В. Петровского (1990), А.М. Прихожан (1998), У.В.

Ульенковой (2007), О.Е. Шаповаловой (2017), С.Г. Шевченко (2003) и др, первостепенными факторами, провоцирующими тревожность являются: различного рода заболевания и инфекции матери, перенесенные во время беременности, образ жизни и прием лекарственных препаратов, обладающих токсическим и иным вредоносным действием на плод, а также влияние факторов окружающей среды.

При возникновении тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, под действием этих факторов в структуре дефекта лежит незрелость эмоционально-волевой сферы в связи с нарушением процессов эндокринной системы, соматической ослабленностью нейронных процессов или частичном отставании в развитии высших психических функций, лежащих в основе онтогенеза [73, с.55].

Вторым не менее важным фактором тревожности данного контингента являются нарушения детско-родительских отношений. Это влияет на возникновение эмоциональных нарушений и неврозов. Неврозы – это нервно-психические расстройства, возникающие вследствие острых и хронических психологических травм, характеризующиеся отсутствием качественных изменений психической деятельности. Поведение тревожных детей в семье проявляется значительно менее уверенно, нежели чем у эмоционально благополучных сверстников. С одной стороны, родители для своих детей создают ощущение нестабильности, с другой, – проявляется их авторитарная позиция [92, с.109].

Одной из самых частых причин тревожности является завышенные требования родителей к ребенку. Они не учитывают собственную активность ребенка, его интересы, способности и склонности, следовательно, рискуют тем, что данное состояние с высокой степенью вероятности будет ему свойственно. Довольно часто встречается такая система воспитания, в которой ребенку навязывается определенная модель ученика, являющаяся для родителей эталонной, например, родители говорят, что их сын должен быть отличником.

Как ни странно, но выраженные проявления тревоги наблюдаются у детей, имеющих высокую успеваемость, их отличают добросовестность и требовательность к себе. Но такой процесс обучения ориентируется на получение хороших отметок, а никак не на процесс получения знаний.

Также родители могут быть чересчур требовательны от ребенка высоких достижений в спорте или любом другом увлечении, которые, к сожалению, ему не доступны. Сюда же относится навязывание ребенку чуждых ему интересов, например, плавание. Выбор хобби должен принадлежать самому ребенку. Принудительное участие в делах, которые не интересуют учащегося младшего школьного возраста, ставит его в ситуацию неизбежного провала.

А. Адлер (1998) был первым, кто утверждал, что к состоянию тревожности учащихся младшего школьного может привести избалованность. Возникновение привычки все получать, ничего не давая взамен – легкодоступное превосходство, не связанное с преодолением трудностей, становится стилем жизни. В этом случае все интересы и заботы также направлены на себя. Учащиеся данного контингента не имеют опыта общения и помощи людям, заботы о них. Единственный способ реакции на трудность – требования к другим людям. Общество рассматривается такими детьми как враждебное.

Также, по мнению А. Адлера (1998), «...причиной появления тревожности среди младшего школьного возраста является отверженность ребенка. Такие дети не знают, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Они не видят друзей и участия. Встречаясь с трудностями, он переоценивает их, а так как не верит в возможность преодолеть их с чьей-то помощью, поэтому не верит и в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. В таком случае ребенок подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, так как его не любят, и он платит враждебностью. Отсюда – необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству» [3, с.376].

Существует мнение, что тревожность, связанная с началом учебного

процесса, начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать стиль работы воспитателя и также завышенные требования родителей к ребенку. Разговоры о предстоящей школьной жизни волнуют ребенка не меньше, чем его родителей. Более того, родители, стараясь помочь ребенку адаптироваться к процессу обучения в школе, тем самым, сами того не подозревая, наносят ему еще больший вред. В возрасте пяти лет еще неокрепший детский организм не готов к такому интенсивному обучению, тогда организм ребенка может не выдержать, тем самым ребенок начинает болеть, желание учиться пропадает, а тревожность по поводу грядущего обучения стремительно возрастет [31, с.125].

Школьная дезадаптация – это нежелание ребенка подвергаться педагогическому влиянию, которое обуславливается такими причинами, как неправильное воспитание, особенности темперамента и характера ребенка,

различные характеристики личности [8, с.58].

Различают *три вида дезадаптации* [15, с.172]:

1. *Патогенная*, в основе которой лежат поражения нервной системы, вследствие чего может проявляться в отклонении в психическом развитии и нервно-психическими заболеваниями.

2. *Психосоциальная дезадаптация* связана с половым созреванием и индивидуальными психологическими особенностями. Следовательно, учащимся младшего школьного возраста, с такого рода фактором требуется индивидуальный подход в учебном учреждении. Различают устойчивые (например, акцентуации характера) и неустойчивые (например, кризисные периоды развития) формы психосоциальной дезадаптации.

Социальная дезадаптация – это нарушение моральных норм, асоциальное поведение, изменение жизненных ценностей. Признаками социальной дезадаптации являются неумение общаться, неадекватная самооценка в системе общения, высокие требования к окружающим людям, замкнутость.

К внутренним факторам школьной дезадаптации относятся [13, с.67]:

- особенности темперамента: высокая активность, гипервозбудимость, заторможенность;
- особенности личности: шизоидность, уровень тревожности;
- нарушение познавательных процессов: память, внимание, речь и др.

Также на ребенка дезадаптирующее влияние могут оказывать и собственные родители, причем это влияние значительно серьезней, чем, например, учителей. К факторам влияния родителей на детскую дезадаптацию в школе относятся наследственность, болезнь родителей, жилищные и материальные условия, неполная семья, сводные братья и сестры, конфликты в семье, алкоголизм или наркомания родителей и т.д.

Еще одним важным фактором дезадаптации является порядок рождения детей и их статус в семье, который может порождать ревность и ее неадекватное проявление [24, с.62].

Школьная успешность. Учащиеся младшего школьного возраста с тревожностью чаще всего наблюдается не удовлетворенность своей успеваемостью, и чаще всего это не зависит от оценок. Обычно свои отметки учащиеся данной возрастной группы связывают с самыми разными причинами: от «несправедливости» учителя до «случайности» хорошей оценки. Эти дети берут во внимание отношение родителей к этой оценке и одновременно осмыслиют ее через призму отношения к себе учителя. Особенно у детей данного возраста ярко проявляется боязнь разочаровать родителей или желание соответствовать их представлениям, – эти страхи являются самыми распространенными. У самих родителей также присутствуют опасения своей некомпетентности или неумелости [28, с.62].

Взаимоотношения с учителями. Одной из основных причин тревожности учащихся младшего школьного возраста обычно являются неблагоприятные отношения, конфликты, грубость и нетактичное поведение учителей по отношению к детям. Это неизбежно ведет к дидактогенному неврозу.

Непрофессиональное поведение педагога влияет на общий уровень тревожности всего класса, существенно повышая его. Особенно это свойственно учащимся данной возрастной группы первого и второго годов обучения. В результате, дети становятся беспомощными, не имея защиты и не в состоянии сопротивляться. Но также необходимо учитывать и обстановку в семье, ведь здесь она будет занимать лидирующую позицию [92, с.120].

Взаимоотношения со сверстниками. Учащиеся младшего школьного возраста с тревожностью занимают самое разное положение среди сверстников: от крайне неблагоприятного – «отверженного» до очень хорошего – «звезды класса». Здесь будет отчетливо прослеживаться влияние тревожности на особенности и характер общения. Мотивом порождения повышенной зависимости от сверстников здесь выступает сама тревожность.

Кроме этого, дети данного возраста с тревожностью значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, оценивают группу сверстников как ненадежную, доминантную или отвергающую, поэтому они наиболее остро переживают состояние незащитности и зависимости, что вытекает из создавшихся характеристик такого общения.

Внутренний конфликт. Авторы книги «Эмоциональная устойчивость школьника» Б. И. Кочубей и Е.В. Новикова (1988) считают, что тревожность развивается вследствие наличия у детей данной возрастной группы внутреннего конфликта, который может быть вызван отношением к себе – самооценкой, которая формируется уже к концу младшего школьного возраста. У них выявляется переживание безысходности своей ситуации, отсутствия позитивных перспектив, появляется установка на аддиктивные формы поведения как способ ухода от переживания своей неполноценности.

В своих исследованиях Е.Л. Винникова и Е.С. Слепович (2012) отмечают, что такие дети с трудом переживают невысокое их принятие близким окружением, что приводит к отрицательным установкам по отношению к себе. В связи с этим, отношение ребенка к себе бывает самым разным. Зависит это от

отношений в системе взаимодействия «ребенок-ребенок», а также «ребенок-взрослый» [14, с.25].

Эмоциональный опыт. Устойчивая связь тревожности и неблагоприятного эмоционального опыта наблюдается в связи с запоминанием преимущественно неблагоприятных и неуспешных событий в жизни учащегося младшего школьного возраста. Обычно лучше запоминаются преимущественно негативные события, в результате чего происходит накопление отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности.

Ч.Д. Спилбергер (2002) предполагает, что многократное повторение ситуаций, в которых актуализируются указанные типы факторов, ведет к закреплению тревожности как устойчивого образования. Источниками устойчивой тревожности среди учащихся младшего школьного возраста является длительная внешняя стрессовая ситуация (одна или несколько), возникшая в результате частого переживания состояний тревоги с одной стороны, и внутренние – психологические и психофизиологические источники – с другой [31, с.125].

Как отмечалось ранее, тревога учащихся младшего школьного возраста является индивидуально-личностным эмоциональным состоянием, которое возникает в результате неудовлетворения важных потребностей детей данного возраста и определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагоприятного со стороны окружающих [28, с.62].

В число факторов, которые способствуют закреплению школьной тревожности, входят неблагоприятные отношения с учителями, смена школы или класса, учебные перегрузки, неспособность ученика справиться со школьной программой. Последнее в свою очередь может возникнуть в результате педагогической запущенности учащихся младшего школьного возраста, некомпетентностью педагога или сложной для восприятия учебной программы [29, с.120].

Таким образом, под действием провоцирующих факторов (болезни матери во время беременности, прием ею лекарственных препаратов, условия окружающей среды), а также при нарушении детско-родительских отношений повышенная тревожность учащихся младшего школьного возраста препятствует грамотной координации их мысленных процессов и физической деятельности, что приводит к неуверенности в себе, и как следствие этого – к низкой самооценке. Такое эмоциональное состояние может спровоцировать развитие глубокого невроза, т.к. способствует углублению личностных противоречий.

1.3. Современное состояние изучения тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

На сегодняшний день отмечается значительная распространенность такого нарушения психической деятельности среди учащихся младшего школьного возраста как *задержка психического развития (ЗПР)*. Задержка психического развития в данном случае – это незрелость психических функций вследствие заторможенного созревания головного мозга под влиянием негативных условий, что приводит к отставанию психической деятельности. Такие дети требуют особого внимания, подхода и обучения.

У детей данной возрастной аудитории зачастую отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, в связи с чем может проявляться более высокий уровень тревожности. В учебном процессе для таких детей характерны быстрая утомляемость, неустойчивое внимание и его ограниченный объем, неравномерная работоспособность, плохое восприятие информации, низкая успеваемость [32, с.135].

Авторы зарубежной и отечественной психологии, такие как Л.И. Божович (1972), Е.Ю. Брель (1996), Л.С. Выготский (1984), К. Э. Изард (1988), Б.И. Кочубей (1988), В.Д. Небылицыной (1976), М.С. Неймарк (1961), Л.Ф. Обухова (2014), А.В Петровского (1990), А.М. Прихожан (1998) считают, что изучение эмоционально-волевой сферы у детей было и остается актуальным в наше время.

Данная сфера личности включает в себя два тесно взаимосвязанных понятия, одним из которых являются человеческие *эмоции* и *чувства*, а другим – *воля*.

Воля – это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его *эмоций* и *чувств*. Развитие устойчивой волевой сферы и сильной эмоциональной стороны детей важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет место быть у учащихся младшего школьного возраста, поскольку все стороны учебной деятельности данной возрастной аудитории сопровождаются определенными волевыми усилиями и эмоциями.

Эмоции и *чувства* представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний. Существуют различные формы переживания чувств: эмоции, аффекты, настроения, стрессы и др. В совокупности все они образуют эмоциональную сферу человека [35, с.21].

В психологии выделяют такие виды чувств, как *нравственные*, *интеллектуальные* и *эстетические*. По классификации, предложенной К. Э. Изардом (1988), эмоции бывают *фундаментальными* и *производными*. К фундаментальным относятся интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина, все остальные эмоции считаются производными. Из соединения фундаментальных эмоций возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение.

Эмоции помогают учащимся младшего школьного возраста воспринимать действительность и реагировать на нее. Но, так как в данном возрасте они все еще остаются непосредственными и импульсивными, эмоции, которые испытывают учащиеся младшего школьного возраста, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении взрослым. Такое поведение и выражение чувств младшего школьника – важный показатель в понимании его внутреннего мира, свидетельствующий о его психическом состоянии, благополучии, возможных перспективах развития. Информацию о степени эмоционального

благополучия учащегося младшего школьного возраста дает психологу эмоциональный фон. Эмоциональный фон может быть положительным или отрицательным.

Проявляя в поведении различного рода эмоции, учащиеся данного возраста информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Далее дети усваивают язык чувств – принятые в обществе формы выражения эмоций при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса [50, с.79].

Изучением эмоционально-волевой сферы занимались такие отечественные педагоги и психологи, как: Л.С. Выготский (2003), А.В. Запорожец (1986), А.Д. Кошелева (2003), А.Н. Леонтьев (1950), Е.И. Рогов (1999) и др. На современном этапе данная проблема исследования отражена в таких нормативно-правовых источниках, как: «Конвенция о правах ребенка», ст. 29: «Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме». Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования также гласит о необходимости «учета индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся».

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых, таких как Л.С. Выготский (2003), А.В. Запорожец (1986), К.Э. Изард (1988), А.Д. Кошелева (2003), А.Н. Леонтьев (1950) и др. отмечается, что состояние эмоционального развития признается одним из центральных факторов адаптации и социализации детей. Следовательно, возможности социальной адаптации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во многом будут определяться особенностями эмоциональной регуляции их поведения, а также уровнем сформированности у них умений управления своим эмоциональным реагированием в различных ситуациях социального взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

По мнению М.Г. Агавелян (2009), Л.С. Выготского (1984), В.И. Лубовского (2009), В.Г. Петровой (1998), С.Я. Рубинштейн (2000), О.Е. Шаповаловой (2017) и др. накопленные в коррекционной психологии данные показывают, что в жизни учащихся с задержкой психического развития эмоциональное реагирование, как и при нормальном развитии, играет важную роль. Эмоциональное реагирование является неотъемлемым компонентом психического отражения и регуляции на основе своего поведения и деятельности.

Так как тревожность относится к эмоциональным явлениям, следует рассмотреть особенности эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

При задержке психического развития конституционального генеза эмоциональная сфера детей во многом напоминает нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста, хотя при этом отмечается качественное своеобразие эмоциональных черт личности: преобладание эмоциональных реакций в поведении, игровые интересы, повышенный фон настроения, непосредственность, поверхностность, нестойкость переживаний, внушаемость, недостаточная самостоятельность. Эти особенности эмоциональной сферы в условиях школьного обучения затрудняют социальную адаптацию, неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу.

Исходя из вышеперечисленных особенностей, можно предположить, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития конституционального генеза не склонны к проявлению тревожности, то есть у данной группы детей, нет обусловленных структурой дефекта предпосылок для формирования тревожности как личностного качества.

При соматической задержке, обусловленной длительной астенией, возникшей вследствие хронических заболеваний или пороков развития, тормозится развитие активных форм деятельности и появляется целый ряд невротических наслоений: робость, боязливость, капризность, неуверенность в

своих силах, а эти личностные особенности могут способствовать становлению тревожности.

При психогенной задержке раннее возникновение и длительное воздействие психотравмирующего фактора вызывает стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, обуславливает патологическое развитие личности. В условиях безнадзорности она может начать формироваться по неустойчивому типу: неумение тормозить свои желания, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности; жестокость, либо грубая авторитарность обуславливает невротическое формирование личности, которое проявляется в отсутствии самостоятельности, робости, боязливости, а, следовательно, и тревожности.

При задержке психического развития церебрально-органического генеза механизм недоразвития связан, прежде всего, с поражением нервной системы, дефицитностью корковых систем, незрелостью регуляторных функций. Для этого вида инфантилизма характерно отсутствие типичной для здорового ребенка живости и яркости эмоций, наблюдается слабая заинтересованность в оценке, такие дети чаще всего испытывают и нарушения настроения.

Учащиеся младшего школьного возраста с повышенным эйфорическим настроением имеют импульсивность и психомоторную расторможенность, которые могут маскироваться под детскую непосредственность и жизнерадостность. Для детей с пониженным фоном настроения характерна склонность к робости, боязливости, наличие страхов, что может послужить базой для формирования личностной тревожности.

По данным И.Ф. Марковской (1993), в жизни детей с задержанным темпом развития взрослый играет ведущую роль. Люди, окружающие этих детей и дающие им эмоциональную поддержку, принимаются ими полностью и безоговорочно как значимые. Открытое непосредственное одобрение и поддержка снимают тревожность, уменьшают страхи ребенка, укрепляют в нем чувство безопасности и уверенность в себе.

В исследованиях Л.Н. Костиной (1992), говорится о том, что дети с задержкой психического развития проявляют большую тревожность по

отношению к школе и учению, чем их нормально развивающиеся сверстники. Полагая, что 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.

По мнению М.Ч. Расцевской (1986) у детей с задержкой психического развития наблюдается недостаточность положительных переживаний, они менее жизнерадостны. У них чаще проявляются эмоции страха и гнева. По сравнению с нормально развивающимися детьми, учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются более пугливыми, так как у них менее развита сила процессов возбуждения и подвижность нервных процессов, от которых зависит выносливость и быстрота реакции в тревожных ситуациях.

Е.Л. Винникова и Е.С. Слепович (1999) говорят о том, что детей с задержкой психического развития беспокоит и негативное отношение к себе со стороны учителей, и их особое положение в школе. У них обнаруживается переживание безысходности своего положения, отсутствия позитивных перспектив, появляется установка на аддиктивные формы поведения как способ ухода от переживания своей неполноценности. Исследователи отмечают, что детей с задержкой психического развития тяжело переживают низкое их принятие ближайшим окружением, что приводит к внутриличностному конфликту в процессе самовосприятия, к негативным установкам по отношению к себе. Следовательно, данные личностные особенности детей с задержкой психического развития будут сопровождаться повышенной личностной тревожностью [14, с.255].

Согласно данным И.Ю. Кулагиной (1987), ситуативная тревожность учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития сопровождается понижением результативности деятельности. По ее мнению, мотив избегания неудач продуцирует эмоциональное состояние тревожности в противоположность мотиву достижения успеха, не вызывающего тревожности.

Свойственные учащимся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отставание в развитии эмоционального реагирования, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям по силе, интенсивности и содержанию [39, с.25].

Ограниченность интерпретации чувственного материала приводят к неполноценному восприятию эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций. В дальнейшем все вышеперечисленное провоцирует сложности во взаимоотношениях учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития со сверстниками и взрослыми, а также создает серьезные барьеры в их обучении и воспитании, приводит к трудностям в адаптации и социализации детей данной категории в современном обществе [11, с.34].

Согласно концепции Ж. Пиаже (1994), интеллектуальное развитие ребенка младшего школьного возраста находится на стадии конкретных операций, то есть в указанный период умственные действия становятся обратимыми и скоординированными. У ребенка возникает способность преодолеть влияние непосредственного восприятия и применить логическое мышление к конкретным ситуациям. Такой переход влечет за собой существенную перестройку восприятия, памяти, воображения, речи, воли, а также сознания ребенка, его моральных суждений и способности к сотрудничеству с другими людьми.

Авторы зарубежной и отечественной психологии Л.И. Божович (1972), Е.Ю. Брель (1996), Л.С. Выготский (1984), К. Э. Изард (1988), Б.И. Кочубей (1988), В.Д. Небылицина (1976), М.С. Неймарк (1961), Л.Ф. Обухова (2014), А.В. Петровский (1990), Ж. Пиаже (1994), и др. считают, что для полноценного изучения индивидуальных особенностей каждого ребенка необходимо исследовать и изучить абсолютно все аспекты эмоционально-волевой сферы, при этом необходимо учитывать психологические и личностные характеристики учащихся младшего школьного возраста.

Анализ литературных данных показывает достаточно обширное теоретическое освещение тревожности учащихся младшего школьного возраста без каких-либо отклонений от нормы в психическом развитии. Но проблема тревожности учащихся данной возрастной группы с задержкой психического развития на сегодняшний день недостаточно исследована, так как перспектива реального решения данной важнейшей практической задачи возникла лишь несколько лет тому назад с началом появления в нашей стране психологической службы [46, с.96].

В исследованиях и научной литературе в области специальной и общей возрастной психологии Т.А. Власовой (1973), Т.В. Егорова (1969), Л.В. Кузнецовой (2002), К.С. Лебединской (1964), В.И. Лубовского (2005), У.В. Ульяновка (2007), О.Е. Шаповалова (2017), и др, особое внимание отводится лишь изучению особенностей и причинам отклонения в развитии учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Поэтому ученые и педагоги специальной коррекционной психологии и педагогики в последнее время уделяют пристальное внимание эмоционально-волевой сфере учащимся младшего школьного возраста с задержкой психического развития [15, с.185].

Исходя из заключений авторов, можно сделать вывод, что, учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития менее часто испытывают состояние эмоционального благополучия, они должны в обязательном порядке получать психологическую коррекционную помощь, направленную на снижение тревожного состояния, т.к. нескорректированная тревожность оказывает негативное влияние на все стороны жизни ребенка: учебу, коммуникативную деятельность, здоровье и общий уровень психического благополучия в целом. Своевременное выявление тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития окажет положительное влияние в обучении, социализации и адаптации ребенка к новым условиям.

Выводы по первой главе:

1. В настоящее время ученые и педагоги выдвигают множество причин по возникновению тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Также механизм ее формирования и предотвращение остается до конца не изученным. Является ли она врожденной, генетически обусловленной чертой, или складывается под влиянием различных жизненных обстоятельств – вопрос остается спорным.

2. Большинство ученых, такие как Л.И. Божович (1972), Е.Ю. Брель (1996), Л.С. Выготский (1984), К.Э. Изард (1988), Б.И. Кочубей (1988), В.Д. Небылицыной (1976), М.С. Неймарк (1961), Л.Ф. Обухова (2014), А.В. Петровский (1990), Ж. Пиаже (1994), А.М. Прихожан (1998) и др. считают, что в младшем школьном возрасте одна из основных причин становления тревожности кроется в онтогенезе учащихся данного возраста с задержкой психического развития, а вторая – в нарушении детско-родительских отношений [9, с.173].

3. Дети данного возраста с задержкой психического развития, переходя на новый жизненный этап, сталкиваются с трудностями в своей жизни, и, как следствие, они оказываются незащищенными, поэтому, чаще начинают испытывать тревожность.

4. У тревожного ребенка затруднены адаптация и контакты с окружающим миром. Закрепляясь в процессе становления характера, эта черта приводит к формированию заниженной самооценки. Тогда учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития не способны на серьезные жизненные достижения.

5. Для эффективного и успешного личностного развития учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития очень важно использовать в системе обучения психологическую коррекционную помощь, направленную на снижение тревожности. [5, с.88].

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальной базой для исследования послужило МБОУ «Тасеевская средняя общеобразовательная школа №2». В эксперименте приняли участие учащиеся инклюзивного образования второго и четвертого классов в возрасте от 8 до 11 лет в количестве 40 человек с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». Среди испытуемых, принимавших участие в исследовании, 20 мальчиков и 20 девочек. Список учащихся в таблице 1 и таблице 2 (Приложение 1).

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определён следующими основаниями:

1. Школа оказывает образовательные услуги по адаптированным образовательным программам начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития. Также в школе функционирует ресурсный класс, в котором занимаются дети с расстройством аутистического спектра.

2. Комплектование классов с инклюзивным образованием и ресурсного класса проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что способствует исключению грубых ошибок при направлении детей в специализированные школы и постановки клинического диагноза «Задержка психического развития».

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива в начальной школе и администрации учреждения к экспериментальной работе.

Для проведения исследования нами была использована индивидуальная форма работы и групповая. Групповая форма работы состояла из малой группы (тренинг) с учащимися младшего школьного возраста, имеющие диагноз «Задержка психического развития». Обследование проводилось в первой половине дня. На каждого испытуемого отводилось две встречи по 15-20 минут времени. Нормативные критерии к каждой диагностической методике являлись опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие критерии комплектования выборки:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психического развития») на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии;
- обучение детей в одной параллели.

Экспериментальное изучение особенностей проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходило через ряд последовательно друг друга сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены: катамнестические и анамнестические данные учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проанализированы личные дела, заключения психолога. Анализ протоколов психолого-медико-педагогической документации применялся с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «Задержка психического развития».

На занятиях с педагогом-психологом, внеклассных мероприятиях, уроках и переменах было проведено наблюдение за детьми. Наблюдение позволило нам

сформировать представление о детях: их особенностях поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, а также установить контакт.

Также для установления контакта на подготовительном этапе была проведена индивидуальная ознакомительная беседа с каждым участником эксперимента. Беседа проводилась по заранее составленному списку вопросов (см. Приложение 2).

Для классных руководителей нами был реализован опросник по выявлению тревожности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (см. Приложение 3).

Данный опросник составлен Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М. (1992) и применяется для определения тревожности ребенка в коллективе по предложенным в таблице признакам, где за каждый утвердительно отвеченный признак дается один балл [40, с.21].

Интерпретация результатов происходила на основании суммы утвердительных ответов опросника.

Реализация *экспериментального этапа* осуществлялась при помощи таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент.

Большую роль в экспериментальном изучении оказал метод наблюдения. С помощью данного метода в момент психодиагностического обследования мы получили информацию о внешних признаках проявления тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Немаловажное значение для нашего исследования имел такой метод как беседа. Побеседовав с учащимися, классными руководителями и психологами, мы, во-первых, установили стойкий контакт, а, во-вторых, получили дополнительные сведения об особенностях проявления тревожности того или иного учащегося младшего школьного возраста с задержкой психического развития [33, с.32].

Психодиагностический метод в исследовании реализовывался нами посредством использования следующих методик:

1. Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич

(1999) [24, с.63];

2. «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465];
3. Методика «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211].

**Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999)
[24, с.63]**

С помощью данной методики нами были исследованы особенности эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, наличие у них тревожных и негативных эмоциональных состояний, а также наличие страхов.

Эксперимент проводился индивидуально. Детям был дан чистый лист бумаги и карандаш. Им предлагалось нарисовать какое-нибудь животное, которого не существует в природе. Также учащимся младшего школьного возраста необходимо было дать имя своему животному и рассказать о нем.

В данном экспериментальном исследовании главными параметрами являлось расположение животного на листе, толщина линий и нажим на карандаш, размер животного, наличие у него частей тела и их количество, положение головы относительно других частей. Немаловажными факторами служило также то, какими именами называли дети своих животных и рассказы о них.

На заключительном этапе на основании вышеуказанных параметров методики нами была проведена интерпретация и анализ результатов. Также для выявления негативных состояний (тревожность, агрессия, страхи, потребность в защите и т.д.) автор предлагает следующие критерии оценивания: сила нажима на карандаш: при слабом – состояние астении, пассивности, депрессии; сильном – эмоциональная напряженность, импульсивность; сверхсильном – выраженная конфликтность и агрессивность.

Особенности линий: штриховые – тревожность; множественные – стресс; эскизные – желание контролировать себя; обрывающиеся линии – импульсивность.

Размер рисунка и его расположение: увеличенный – тревога, стресс; уменьшенный – депрессия, низкая самооценка; со смещением вверх – завышенная самооценка; вниз – заниженная самооценка; выходит за край листа – импульсивность; помещен в углу – депрессия.

Глаза: при их отсутствии – астения; пустые, без зрачков – наличие страхов; с ресницами – демонстрация поведения, форма глаз искажена – невротическое состояние.

Уши: большие – подозрительность, тревожность; отсутствие – замкнутость, нежелание общаться.

Рот: прорисовка губ – чувствительность; с зубами или клыками – агрессия.

Голова: большая – значимость ума; отсутствие – импульсивность; несколько – противоречие, внутренний конфликт.

Фигура: из острых углов – агрессивность; из кругообразных – скрытность, замкнутость.

Дополнительные детали: чешуя или панцирь: потребность в защите; шипы или иглы – защитная агрессия; раны или шрамы – невротическое состояние; оружие – агрессивность [24, с.68].

«Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465]

При помощи данной методики нам удалось выявить особенности эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проявления и характер тревожности, и неосознаваемые аспекты личности.

Исследование проводилось индивидуально в два этапа: рисование своей семьи и беседа после рисования. Для исследования понадобились лист бумаги, простой карандаш и ластик. Далее испытуемому было предложено нарисовать свою семью. По времени выполнения задание не ограничивалось.

Обработка результатов осуществлялась по следующим *параметрам*: пространственное положение, размер рисунка, характеристика линий, сила нажима на карандаш, последовательность рисования деталей, паузы, стирание деталей, спонтанные комментарии ребенка, эмоциональные реакции на их связь с изображаемым содержанием.

После выполнения задания с испытуемыми проводилась беседа по их работам.

Интерпретация рисунка авторами разделена на 3 части:

- Анализ структуры «Рисунок семьи»;
- Интерпретацию особенностей графических изображений членов семьи;
- Анализ процесса рисования.

1. Анализ структуры «Рисунка семьи» и сравнение состава нарисованной и реальной семьи. В данной части ожидается, что испытуемые, переживающие эмоциональное благополучие в семье, будут рисовать полную семью. Искажение же реального состава семьи всегда заслуживает пристального внимания, т.к. за этим почти всегда стоят эмоциональный конфликт и недовольство семейной ситуацией.

2. Расположение членов семьи. Оно указывает на некоторые психологические особенности взаимоотношений в семье. Анализ делает необходимым различать, что отражает рисунок – субъективно реальное, желаемое или то, что ребенок боится, избегает.

3. Анализ особенностей нарисованных фигур. Особенности графического рисования отдельных членов семьи могут дать информацию большого диапазона: об эмоциональном отношении ребенка к отдельному члену семьи, о

том, каким ребенок его воспринимает, об образе «Я» ребенка, о его половой идентификации и т.д.

При количественном анализе результатов авторы выделяют пять симптомокомплексов (см. Приложение 5):

1. Благоприятная семейная ситуация (1,3 балла);
2. Тревожность (7,7 баллов);
3. Конфликтность в семье (3,5 балла);
4. Чувство неполноценности в семейной ситуации (1,2 балла);
5. Враждебность в семейной ситуации (1 балл).

За каждый симптомокомплекс можно получить максимальный балл (указанный в скобках). Баллы, приближенные по значению к максимальным, указывают на ту или иную проблему во взаимоотношениях в семье [20, с.473].

Подводя итог, можно убедиться, что изучение особенностей тревожности учащихся младшего школьного с задержкой психического развития – это поэтапный процесс, который предполагает использование различных научных подходов, методов и методик, в ходе которого необходимо проводить интерпретацию результатов тестирования, анализировать полученные данные, а также оформлять заключения диагностики с целью определения психологического статуса ребенка и дальнейших рекомендаций для работы другими специалистами.

**Методика «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса»
(1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]**

С помощью данной методики среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были определены особенности проявлений тревожности и уровень школьной тревожности испытуемых, чётко указывающие на конкретные проблемы, а также проблемы и страхи в отношениях с классными руководителями и сверстниками.

Данный тест-опросник имел групповую форму проведения. Он состоит из 58 вопросов, которые были зачитаны группе испытуемых, что значительно снизило наши временные затраты.

От учащихся требовалось ответить на каждый вопрос однозначно «Да» или «Нет» (либо «+» или «-»).

При интерпретации результатов мы выделяли вопросы, ответы на которые не совпадали с ключом теста (см. Приложение 5). Автор предлагает следующие критерии оценки: 50% от общего количества вопросов в тесте говорит о повышенном уровне тревожности, 75% свидетельствует о её высоком уровне. Если выявлено менее 50% несовпадений, можно утверждать, что уровень тревожности испытуемого находится в пределах нормы.

Также подобным образом можно определить уровень тревожности с помощью предложенных автором факторов тревожности (см. Приложение 5):

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;
2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками);
3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.;
4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;
5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей;

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок;
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды;
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Далее нами было проанализировано общее внутреннее эмоциональное состояние учеников, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством [50, с.218].

На *заключительном этапе* нами была проведена интерпретация полученных, а затем количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

Таким образом, для достижения поставленной цели и решения задач исследования нами были использованы: методы наблюдения, беседы, анкетирование учителей, эксперимент. Для проведения изучения особенностей проявления тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития экспериментальным путем нами были использованы: проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63], «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465], методика «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211].

2.2. Особенности проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Проблема тревожности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития не выступает одна, т.к. не является устойчивым личностным образованием. Обычно она находится в контексте целого комплекса.

Ввиду наличия диагноза «Задержка психического развития», нужно понимать, что это, прежде всего, дети с ослабленной нервной системой и психическими процессами, для которых характерно, как упоминалось ранее, ряд симптомов:

- Отставание в психоэмоциональной сфере (проявляется в отсутствие самоконтроля, серьезных перепадах настроения, замкнутости и излишней эмоциональной стеснительности);
- Проблемы с концентрацией внимания (неспособность длительно концентрироваться на каком-либо занятии, частые отвлечения и переключения на что-то другое);
- Проблемы с восприятием окружающей действительности (не узнавание предметов, не распознавание простых схемы и контуров рисунков);
- Присутствуют отклонения в развитии памяти (отсутствует познавательная активность, быстро забывается пройденный материал, правила игр и т.п. В игровой деятельности преобладают однообразные действия);
- Проблемы с развитием речевых навыков (скудный словарный запас);
- Общее отставание в развитии, отсутствие навыков мыслительного процесса [41, с.93].

При поступлении детей в школу необходимо учитывать и понимать основные причины возникновения тревожности в младшем школьном возрасте, ведь на детей возлагаются новые требования и обязанности, которые им необходимо соблюдать, что тоже не может не отразиться на их нервной системе. Также негативное действие могут оказывать родители или классные руководители, требуя от учащихся «хороших» отметок, либо конфликтные ситуации со сверстниками [61, с.152].

Тревожность может быть вызвана боязнью не справиться, сделать не так, как нужно. Она может порождаться страхом отступления от норм и правил, устанавливаемых взрослыми.

Проявляться данное состояние может по-разному и может иметь разную степень интенсивности: в более лёгкой форме тревожность может ощущаться как волнение, беспокойство или чувство нереальности. Сильная же тревожность может ощущаться физически, что проявляется внешне:

дети не могут сосредоточиться на чем-то, любое задание вызывает излишнее беспокойство, во время выполнения заданий ученики очень напряжены, скованны, смущаются, «теряются» в незнакомой обстановке.

Тревожные дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития крайне чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения. У них отмечается заметная разница в поведении на занятиях и вне занятий. Также характерны и соматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, затрудненное поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, учащенное сердцебиение [61, с.155].

Учащиеся, которым свойственны вышеперечисленные проявления, постоянно находятся в напряжении и угнетенном настроении. По причине этого у них затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается ими как пугающий и враждебный. В процессе становления характера в этом возрасте такое состояние не несет в себе ничего хорошего, т.к. стойко влияет на формирование заниженной самооценки и пессимистического жизненного настроения [67, с.153].

В процессе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития как во время проведения уроков, внеклассных мероприятий, так и на занятиях с педагогом-психологом. Также нами была проведена беседа с каждым участником эксперимента, что, во-первых, помогло нам установить с детьми эмоциональный

и доверительный контакт, а, во-вторых, выявить наиболее часто встречающиеся причины, приводящие к тревожности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Результаты этих причин представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты проведения беседы по выявлению причин, приводящих к тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

| Показатели \ Возрастная группа | Учащиеся 2-ых классов (n=20) | | Учащиеся 4-ых классов (n=20) | |
|---|------------------------------|----|------------------------------|----|
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Плохое настроение при нахождении в школе | 2 | 10 | 5 | 25 |
| Негативные моменты в классе | 2 | 10 | 4 | 20 |
| Наличие друзей в классе | 2 | 10 | 0 | 0 |
| Плохое настроение при нахождении дома | 5 | 25 | 3 | 15 |
| Близкий человек, которому можно доверить секрет | 2 | 10 | 3 | 15 |
| Запреты взрослыми дома | 3 | 15 | 2 | 10 |
| Наказы взрослыми за какие-то промахи или неудачи ребенка дома | 4 | 20 | 3 | 15 |

Анализируя данные, отраженные в таблице 1, можно сделать вывод, что в основном проблемы, приводящие к тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, кроются в детско-родительских взаимоотношениях и в неблагоприятном климате класса.

Наиболее высокими результатами среди представленных параметров во 2-ых классах являются «Плохое настроение при нахождении дома» и «Наказы взрослыми за какие-то промахи или неудачи ребенка дома» – 20% в суммарном значении (9 учащихся). По нашему мнению, данные показатели могут указывать на повышенные требования родителей к своим детям (например, хорошую учебу и поведение). В 4-ых классах высокими показателями являются «Плохое настроение при нахождении в школе», «Негативные моменты в классе» в суммарном значении 45% (9 учащихся) и также «Плохое настроение при нахождении дома» – 15% (3 учащихся).

По полученным данным мы можем предположить, что среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2-ых классах одной из главных причин появления тревожности учеников выступают проблемы детско-родительских отношений, как и в 4-ых, но, как мы видим, в 4-ых классах возрастают также проблемы взаимоотношений со сверстниками. По нашему мнению, данный феномен можно объяснить тем, что дети в более раннем возрасте лучше выстраивают коммуникативные связи со сверстниками путем игр и совместной учебной деятельности даже несмотря на особенности здоровья, нежели учащиеся, завершающие обучение в начальной школе, когда мнение сверстников выступает более значимым и у детей с диагнозом «Задержка психического развития» появляются комплексы, что может проявляться в их тревожном состоянии.

Далее рассмотрим результаты, полученные по проведенному нами опросу классных руководителей (по опроснику Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко, 1992 [40, с.21]), для выявления уровня тревожности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Результаты опроса отражены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты опроса учителей по выявлению уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

| Уровень | Возрастная группа | Учащиеся 2-ых классов (n=20) | | Учащиеся 4-ых классов (n=20) | |
|---------------------|-------------------|------------------------------|----|------------------------------|----|
| | | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Высокая тревожность | | 12 | 60 | 6 | 30 |
| Средняя тревожность | | 6 | 30 | 12 | 60 |
| Низкая тревожность | | 2 | 10 | 2 | 10 |

По результатам опроса классных руководителей, видно, что среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2-ых классах преобладает высокий уровень тревожности – 60% (12 учащихся), в

то время в 4-ых классах преобладает средний уровень тревожности – больше половины испытуемых – 60% (12 учащихся).

Сравнительные результаты, полученные в ходе исследования по выявлению уровня тревожности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис. 1).

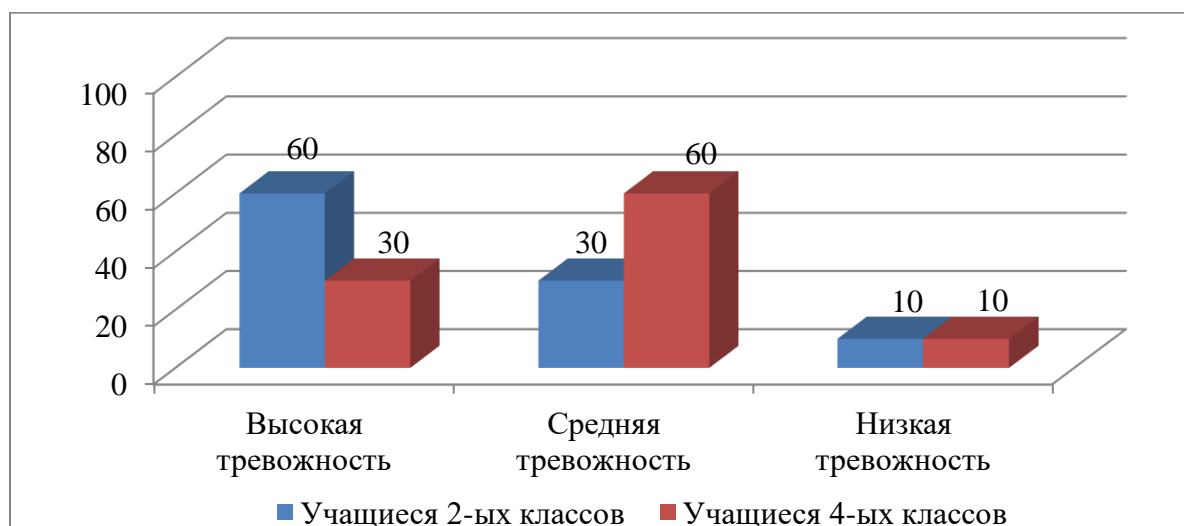


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты по выявлению уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития при помощи опроса учителей

Анализируя высокий и средний уровни тревожности во 2-ых и 4-ых классах, можно предположить, что к завершению начальной школы уровень высокой тревожности в 4-ых классах среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития снижается (на 30%), что указывает на положительную динамику посредством работы педагога-психолога путем коррекционных занятий и благодаря организации работы учебной деятельности классных руководителей в отношении данной категории учащихся.

Однако уровень средней тревожности в 4-ом классе (к концу обучения в начальной школе) возрастает также на 30%, что, по нашему мнению, говорит о необходимости пересмотра подхода в образовательном и коррекционном процессах для снижения уровня тревожности среди данных показателей и с

целью снятия диагноза «Задержка психического развития» данной категории обучающихся для их дальнейшей социализации среди сверстников и успешного обучения.

Так как дети данной возрастной категории любят рисовать, и, рисование помогает распознать тревожность у детей, мы приняли решение, что целесообразным будет воспользоваться методикой «*Кинетический рисунок семьи*».

Данная методика помогла нам понять как (и на каком месте) позиционирует себя тот или иной ребенок в семье, а также мы выявили аномалии и неосознаваемые аспекты личности у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Данные о проведенной нами методике «Кинетический рисунок семьи» опубликованы в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительные результаты изучения субъективной семейной ситуации по методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465], приводящие к тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

| Ситуации в семье \ Возрастная группа | Учащиеся 2-ых классов (n=20) | | Учащиеся 4-ых классов (n=20) | |
|---|------------------------------|----|------------------------------|----|
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Благоприятная семейная ситуация | 4 | 20 | 7 | 35 |
| Тревожность в семье | 6 | 30 | 7 | 35 |
| Конфликтность в семье | 5 | 25 | 4 | 20 |
| Чувство неполноценности в семейной ситуации | 4 | 20 | 1 | 5 |
| Враждебность в семейной ситуации | 1 | 5 | 1 | 5 |

По результатам, полученным по проведенной методике, целью которой являлось выявить тревожность учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также спрогнозировать индивидуальный стиль поведения, переживания и аффективного реагирования в значимых и

конфликтных ситуациях, нами было выявлено, что благоприятная семейная ситуация наблюдается лишь у 4-ых учеников (20%) во 2-ых классах и у 7-ми обучающихся (35%) в 4-ых (см. Приложение 6).

На наличие тревожности при интерпретации результатов указывают толстые линии с выраженным нажимом на карандаш.

Результаты положительных симптомокомплексов ничтожно малы, что указывает на значимость проблемы и поиска путей решений для нее.

Следующие параметры, которые мы бы хотели проверить у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, это наличие у них негативных эмоциональных состояний и страхов с помощью проективной методики «*Несуществующее животное*».

Перед проведением процедуры обследования нами была проведена разъяснительная инструкция учащимся к данной методике. От испытуемых требовалось придумать и нарисовать животное, которое они ни разу не видели. Затем необходимо было дать ему имя (также несуществующее) и рассказать о своем персонаже.

Согласно полученным результатам в ходе проведения методики «*Несуществующее животное*», нами было выявлено, что наиболее встречающимися в проявлении негативных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются тревожность, проявление агрессии и состояние самозащиты.

Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты изучения эмоциональных состояний и страхов среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63]

| Эмоциональное состояние \ Возрастная группа | Учащиеся 2-ых классов (n=20) | | Учащиеся 4-ых классов (n=20) | |
|---|------------------------------|----|------------------------------|----|
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Тревожность | 12 | 60 | 11 | 55 |

| | | | | |
|------------|---|----|---|----|
| Агрессия | 4 | 20 | 5 | 25 |
| Самозащита | 4 | 20 | 4 | 20 |

Нами было установлено, что дети проецируют в своих работах состояния агрессии (20% – 4 ученика во 2-ых классах и 25% – 5 учеников в 4-ых) и самозащиты (20% – 4 ученика и 20% – 4 ученика, соответственно) в виде угловых линий, когтей, зубов (клыки или оскал), клювов, прорисовками отдельных частей и затемнения контура (см. Приложение 4).

Также у испытуемых были выявлены страхи с проявлением защитных реакций против лиц, имеющих возможность наложить запрет, какое-либо ограничение или осуществить принуждение, т.е. против старших по возрасту (родителей и учителей), и защита против насмешек, непризнания, отсутствия авторитета и боязни осуждения.

По результатам исследования, нами было принято решение о необходимости проведения оценки агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Полученные данные отражены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты изучения уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З.

Дукаревич (1999) [24, с.63]

| Уровень | Возрастная группа | Учащиеся 2-ых классов (n=20) | | Учащиеся 4-ых классов (n=20) | |
|-----------------------|-------------------|------------------------------|----|------------------------------|----|
| | | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Высокая агрессивность | | 4 | 20 | 8 | 40 |
| Средняя агрессивность | | 9 | 45 | 10 | 50 |
| Низкая агрессивность | | 7 | 35 | 2 | 10 |

Согласно результатам исследования уровня агрессивности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представленных выше, было выявлено, что пиковые показатели приходятся на

средний уровень агрессии как во 2-ых, так и в 4-ых классах (45% и 50% соответственно).

Высокий уровень агрессии во 2-ых классах составляет 20% (4 ученика) и в 4-ых – 40% (8 учеников), что еще раз указывает на проблемы взаимоотношений в семье и со сверстниками (см. Приложение 4).

Сравнительный анализ исследования уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2-ых и 4-ых классах иллюстративно представлен на гистограмме 2 (рис. 2).

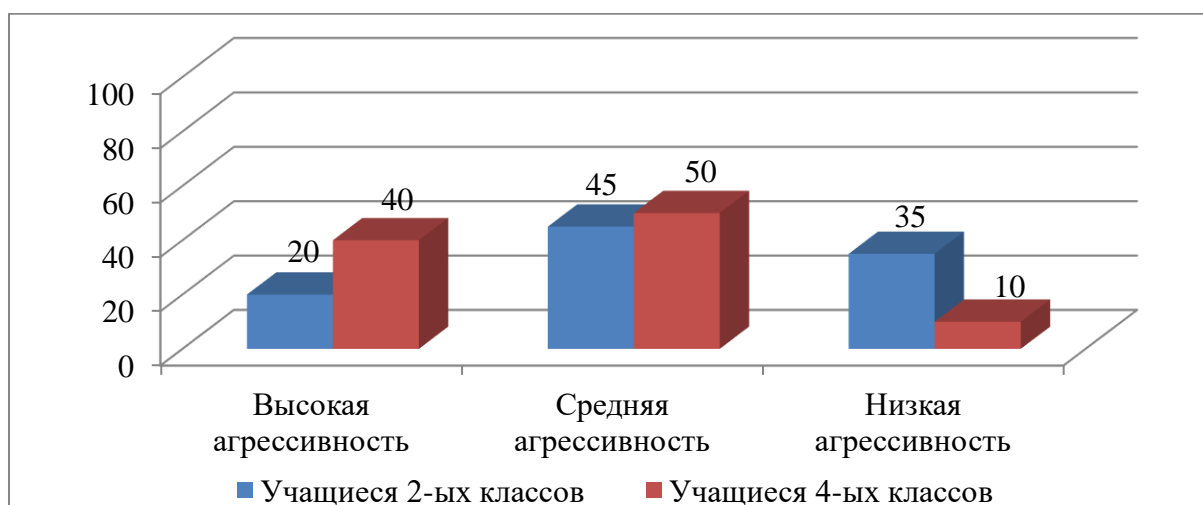


Рисунок. 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты по выявлению уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по проективной методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63]

Из экспериментального исследования мы наглядно можем посмотреть на показатели высокого и среднего уровней агрессивности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

На основании представленных выше данных мы можем сделать вывод, что особенности работы головного мозга (задержка психофизиологических процессов) данной категории обучающихся, неблагоприятные ситуации в семье и школе, а также проявления наказаний и запретов (как со стороны родителей, так и со стороны учителей) являются следствием проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Результаты проведенных нами исследований еще раз являются подтверждением того, что данная проблема указывает на важность и необходимость решения. Также экспериментальным путем нами была проведена *диагностика уровня школьной тревожности по методике Б.Н. Филлипса*, с помощью которой удалось выявить тревожные синдромы у обучающихся с задержкой психического развития, чётко указывающие на конкретные проблемы, а также проблемы и страхи в отношениях с классными руководителями и сверстниками.

Таблица 6. Результаты изучения уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

| Уровень | Возрастная группа | Учащиеся 2-ых классов (n=20) | | Учащиеся 4-ых классов (n=20) | |
|------------------------|-------------------|------------------------------|----|------------------------------|----|
| | | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Высокая тревожность | | 7 | 35 | 5 | 25 |
| Повышенная тревожность | | 9 | 45 | 10 | 50 |
| Низкая тревожность | | 4 | 20 | 5 | 25 |

В результате исследования, проведенного по методике Б.Н. Филлипса, результаты которого опубликованы в таблице 6 (см. Приложение 5), мы видим примерно одинаковые показатели процентных соотношений как во 2-ых классах, так и в 4-ых. Так высокий уровень школьной тревожности во 2-ых классах отмечается у 35% обучающихся (7 учеников) и 25% у 4-ых классов (5 учеников). Повышенный уровень школьной тревожности находится на отметке 45% у испытуемых 2-ых классов (9 учеников), что на 5% ниже учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в 4-ых классах – 50% (10 учеников). Показатели низкого уровня тревожности также примерно равны (20% и 25%).

Данные параметры говорят о том, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития находятся в «оборонительной» позиции, что указывает на неблагоприятные взаимоотношения со сверстниками и учителями.

Сравнительные результаты исследования уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2-ых и 4-ых классах иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис. 3).

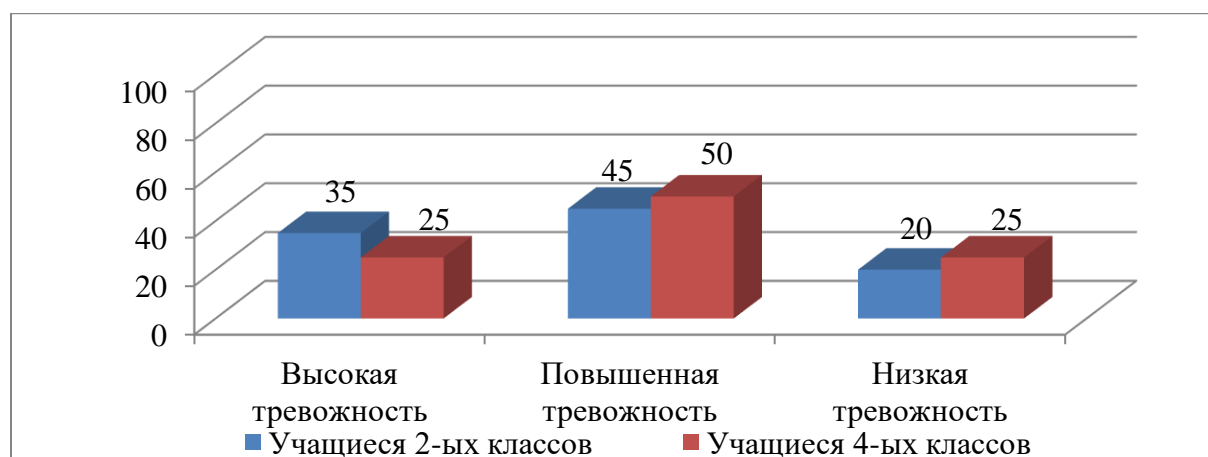


Рисунок. 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты исследования уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

Для того чтобы правильно подобрать специфику и направление дальнейшей коррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития нам необходимо знать причины, приводящие учащихся данной категории здоровья к тревожности в учебной деятельности (школьная тревожность).

Также по методике Б.Н. Филлипса экспериментальным путем нами были определены факторы школьной тревожности у испытуемых, результаты которых представлены в таблице 7.

Таблица 7. Результаты изучения факторов школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

| Возрастная группа Факторы | Учащиеся 2-ых классов (n=20) | | Учащиеся 4-ых классов (n=20) | |
|---|------------------------------|----|------------------------------|----|
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Общая тревожность в школе | 4 | 20 | 9 | 45 |
| Переживание социального стресса | 4 | 20 | 3 | 15 |
| Страх самовыражения | 2 | 10 | 3 | 15 |
| Страх ситуации проверки знаний | 2 | 10 | 1 | 5 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 2 | 10 | 1 | 5 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 4 | 20 | - | - |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 2 | 10 | 3 | 15 |

Результаты исследования с помощью данной методики показали, что *общая школьная тревожность* наблюдается во 2-ых классах у 20% (4 ученика) и у 45% (9 учеников) в 4-ых классах. Данные показатели свидетельствуют о том, что обучающиеся с задержкой психического развития испытывают тревогу по какому-либо фактору проведенной методики.

Переживание социального стресса обнаружены у 20% учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2-ых классах (4 ученика) и у 15% в 4-ых классах (3 ученика). Это указывает на то, что учащиеся 2-ых и 4-ых классов имеют низкий уровень переживания социального стресса, то есть эти дети ощущают себя комфортно среди одноклассников и участвуют в деятельности класса.

Согласно данным наших исследований *страх самовыражения* испытывают 10% учащихся (2 ученик) 2-ых классов, что является следствием нормального уровня тревожности. Учащиеся 4-ых классов также имеют низкий уровень тревожности – 15% (3 ученика). Такие дети могут иметь негативные

эмоциональные переживания (страх, тревога, напряжение при демонстрации своих возможностей и самопрезентации). Но процент от общего числа детей как во 2-ых, так и в 4-ых классах мал.

10% (2 ученика) обучающихся 2-ых классов и 5% (1 ученик) ощущают страх при *ситуации проверки знаний*, что проявляется в излишней тревоге и волнении при выполнении заданий, в страхе при проверке знаний и при ответах на вопрос учителя. Данный показатель находится в пределах нормы, что указывает на то, что остальная масса учащихся не испытывают какого-либо дискомфорта при проверке знаний классным руководителем.

Страх несоответствия ожиданиям окружающих во 2-ых классах испытывают 10% обучающихся (2 ученика) и 5% (1 ученик) что говорит о нормальном уровне тревожности по данному показателю. Это может проявиться в ориентации на значимость других в оценке себя и своих знаний, в результате чего можно сказать о том, что эти дети постоянно ожидают негативных оценок от окружающих, испытывают излишнюю тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими.

По такому показателю как *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* ввиду своих психофизиологических особенностей учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития обладают сниженной приспособленностью к ситуациям стрессогенного характера, на что указывают показатели во 2-ых классах – 20% (4 ученика). Следовательно, в поведении таких детей может наблюдаться неадекватное реагирование на тревожный фактор школьной среды.

По такому показателю как *проблемы и страхи в отношениях с учителями* мы наблюдаем хороший результат во 2-ых классах – 10% (2 ученика), что может свидетельствовать о том, что остальные учащиеся включены в образовательный процесс благодаря работе классных руководителей с ними путем расположения и доверия к себе. У 4-ых классов результаты похожи – 15% (3 ученика), что, возможно, проявляется в замкнутости таких учеников и о неблагоприятном

фоне отношений между обучающимися и педагогами, это также может отразиться на успешности обучающихся в школе.

На основании проведенных нами исследований, было выявлено, что тревожность учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития обусловлена по двум основным причинам: проблемами в детско-родительских отношениях и неблагоприятных взаимоотношениях со сверстниками и с учителями в школьной среде (школьная тревожность).

Сравнительные результаты исследования причин, приводящие учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития к тревожности, иллюстративно представлены на гистограмме (рис. 4).

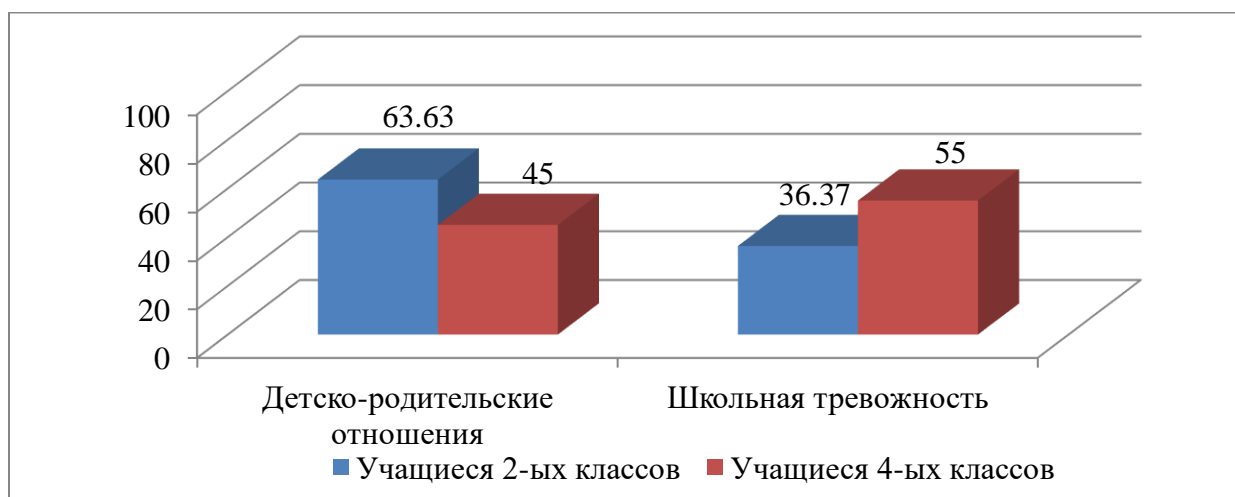


Рисунок. 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты причин, приводящие к тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2-ых и 4-ых классах

В результате проведения данного исследования, мы пришли к заключению, что главная причина проявления тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2-ых классах кроется в детско-родительских взаимоотношениях (63,63%).

У нас есть основания полагать, что причинами этому являются повышенные требования родителей к своим детям (например, хорошо учиться и вести себя), их отстраненность от жизни детей (практически не взаимодействуют вместе), ревность детей к своим братьям и сестрам. Все это, вследствие

проведенного нами исследования «Кинетический рисунок семьи», приводит к чувству неполноценности ребенка в семье, конфликтности и враждебности. Что касается школьной тревожности, то ее показатель составляет 36,37% (ниже на 27,26%). Как видно из исследования по методике Б.Н. Филлипса «Диагностика уровня школьной тревожности», учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития не обладают высоким или повышенным уровнем школьной тревожности, что относительно благоприятно сказывается на их взаимоотношениях со сверстниками и учителями.

Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в 4-ых классах, наоборот больше подвержены школьной тревожности – 55% вследствие их взросления, когда им уже важно мнение сверстников, недопониманием с учителями, а также в силу их особенностей здоровья. Как упоминалось выше, такие дети впечатлительнее своих сверстников с нормой развития, и, следовательно, больше подвержены чувствам неудач, тревожности и страхам.

Благоприятнее обстоит дело с детско-родительскими отношениями в 4-ых классах – 45%, что на 18,63% ниже по сравнению со 2-ми классами. Здесь мы уже видим, что у большей части детей нормализованы отношения с семьей, что может указывать частоту снижения конфликтных ситуаций и враждебности.

Ввиду того, что с учащимися данной категории регулярно проводятся коррекционно-развивающие занятия, как в индивидуальной, так и групповой формах, им уделяется внимание классным руководителем во время уроков и во внеурочной деятельности, однако, это говорит о низкой динамике проработки и устранения тревожности, что, по нашему мнению, требует доработок в образовательном и коррекционном процессах с обязательным включением в данную работу родителей и одноклассников с нормой развития.

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами был

проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование было проведено на базе МБОУ «Тасеевская средняя общеобразовательная школа №2». В эксперименте приняли участие учащиеся инклюзивного образования второго и четвертого классов в возрасте от 8 до 11 лет в количестве 40 человек с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». Среди испытуемых, принимавших участие в исследовании, 20 мальчиков и 20 девочек.

2. Процесс изучения особенностей проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходил в три этапа. На подготовительном этапе нами были проведены беседы, опрос учителей, изучены анамнестические данные учащихся. Экспериментальный этап реализовывался с помощью таких методов, как: наблюдение, беседа, эксперимент. Заключительный этап включал в себя качественный и количественный анализ полученный данных.

3. В экспериментальном исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63], «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465] и методика «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211].

4. По результатам проведения опроса учителей было определено, что среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития высокий уровень тревожности преобладает во 2-ых классах – 60%, в то время как в 4-ых классах преобладает средний уровень тревожности – 60% испытуемых.

5. При использовании методики «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465], было определено, что благоприятная семейная ситуация наблюдается лишь у 20% учащихся во 2-ых классах и у 35% в 4-ых. Данные показатели свидетельствуют о неблагоприятной обстановке в детско-родительских отношениях.

6. Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63] позволила выявить негативные эмоциональные состояния и страхи среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития – состояния агрессии (20% во 2-ых классах и 25% в 4-ых) и самозащиты по 20%, а также определить уровень агрессивности: пиковые показатели приходятся на средний уровень агрессии как во 2-ых, так и в 4-ых классах (45% и 50%, соответственно), высокий уровень агрессии во 2-ых классах составляет 20% и в 4-ых – 40%, что указывает на проблемы взаимоотношений в семье, а также со сверстниками и учителями.

7. По методике «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211] были определены уровни школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: примерно одинаковые показатели процентных соотношений как во 2-ых классах, так и в 4-ых классах – 35% и 25%, соответственно – высокого уровня и 45% и 50%, соответственно – повышенного уровня. Данные параметры подтверждают, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития находятся в «оборонительной» позиции со сверстниками и учителями.

8. Также при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211] нами были определены факторы школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Общая школьная тревожность наблюдается во 2-ых классах у 20% и у 45% в 4-ых классах. Переживание социального стресса обнаружены также у 20% во 2-ых классах и у 15% в 4-ых классах. Это указывает на то, что учащиеся имеют низкий уровень переживания социального стресса. Страх самовыражения испытывают 10% учащихся 2-ых классов и 15% 4-ых классов, что является следствием нормального уровня тревожности, но такие дети могут иметь негативные эмоциональные переживания (страх, тревога, напряжение при

демонстрации своих возможностей и самопрезентации). 10% обучающихся 2-ых классов и 5% 4-ых ощущают страх при ситуации проверки знаний, что указывает на то, что остальная масса учащихся не испытывают какого-либо дискомфорта. Страх несоответствия ожиданиям окружающих во 2-ых классах испытывают 10% обучающихся и 5% в 4-ых, что указывает на то, что эти дети постоянно ожидают негативных оценок от окружающих, испытывают дискомфорт по поводу оценок, даваемых окружающими. По показателю низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (20% во 2-ых классах) в поведении детей может наблюдаться неадекватное реагирование на тревожный фактор школьной среды ввиду своих психофизиологических особенностей. По показателю проблемы и страхи в отношениях с учителями выявлены хорошие результаты: во 2-ых классах – 10%, что указывает на то, что остальные учащиеся включены в образовательный процесс путем расположения и доверия к себе. У 4-ых классов – 15%, что может проявляться в замкнутости таких учеников и о неблагоприятном фоне отношений между обучающимися и педагогами.

Глава III. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Поиски путей и методов, способствующие коррекции проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на сегодняшний день являются актуальными, поскольку правильно подобранная коррекционная программа способна оказать существенную помощь при тревожности.

В многочисленных исследованиях, посвященных проблеме школьной тревожности, такие авторы как Брель Е.Ю. (2002), Дубовицкая Т.Д. (2015), Кочубей Б.И. (1988), Прихожан А.М. (1998) и др. рассмотрели пути предупреждения тревожности и ее коррекции.

На сегодняшний день особое внимание уделяется причинам задержке психического развития (Белопольская Н.Л. (2009), Власова Т.А. (1973), Лубовский В.И. (2009), Ульенкова У.В. (2007) и др.), особенностям развития познавательных процессов, таких как память, мышление, внимание, восприятие (Калмыкова З.И. (1971), Кулагина И.Ю. (1992), Малинович В.И. (1999) и др.), рассматривается также и мотивационная сфера учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (Божович Л.И. (1961), Венгер А.Л. (2002) и др.).

С каждым годом увеличивается число детей с задержкой психического развития, нуждающихся в коррекции. В первую очередь нужно обратить внимание на эмоционально-волевую сферу и необходимость единого подхода к оценке тревожности. Так как диагностические методики способствуют выявлению индивидуальных особенностей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, то при положительных результатах работы с данной категорией учащихся и эффективных способах их реагирования в различных ситуациях, можно повысить успешность обучения, уровень самооценки и сформировать эффективные навыки общения с окружающими людьми.

Методологической основой изучения особенностей тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются принципы коррекции специальной психологии [14, с.495].

Важным принципом психологической коррекции аномального развития является *принцип комплексности* психологической коррекции, которую можно рассматривать как единый комплекс клинико-психолого-педагогических воздействий. Эффективность психологической коррекции в значительной

степени зависит от учета клинических и педагогических факторов в развитии ребенка.

Второй принцип психологической коррекции – это *принцип единства диагностики и коррекции*. Прежде чем решать, нужна ли психологическая коррекция ребенку, необходимо выявить особенности его психического развития, уровень сформированности определенных психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных связей возрастным периодам. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе полной психологической диагностики как зоны актуального, так и ближайшего развития ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал, что «...в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установке известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития».

Д.Б. Эльконин отмечал, что психологическая диагностика должна быть направлена не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше. Схема и подбор диагностических и психокоррекционных методов должны соответствовать нозологии заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, спецификой ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода [96, с.242].

Психологическая диагностика и коррекция являются взаимодополняющими процессами. В самой процедуре психологической коррекции заложен огромный диагностический потенциал. В ходе игровой психокоррекции с наибольшей глубиной отражаются психогенные переживания ребенка. В то же время, психологическая диагностика содержит в себе

коррекционные возможности, особенно при использовании обучающего эксперимента.

Третий принцип психологической коррекции – *принцип личностного подхода*. Личностный подход – это подход к ребенку как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех ее индивидуальных особенностей. В процессе психологической коррекции мы рассматриваем не какую-то отдельную функцию или изолированное психическое явление у человека, а личность в целом.

В процессе психологической коррекции психолог ориентируется не на один какой-то параметр, а, как справедливо подчеркивает А.С. Спиваковская (1988), «...на создание условий для развития тех или иных психологических качеств каждого участника психокоррекции» [84, с.54].

Четвертый принцип – *принцип деятельностного подхода*. Личность проявляется и формируется в процессе деятельности. Соблюдение этого принципа является чрезвычайно важным в процессе психологической коррекции детей и подростков. Психокоррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков ребенка, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная, осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений.

Психокоррекционный процесс должен проводиться с учетом основного ведущего вида деятельности ребенка. Однако, исходя из специфики и задач психокоррекционного процесса, мы должны ориентироваться не только на ведущий тип деятельности ребенка, а также на тот вид деятельности, который является лично значимым для ребенка и подростка. Это особенно важно при коррекции эмоциональных нарушений у детей.

Эффективность коррекционного процесса у детей в значительной степени зависит от использования продуктивных видов деятельности ребенка, например рисования, конструирования, танцев, драматизации и других.

Пятый принцип – это *иерархический принцип психологической коррекции*, базирующийся на положениях Л.С. Выготского, который считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Упражнение и тренировка уже имеющихся у ребенка психологических способностей не делает коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя способности в чисто количественном направлении, не поднимая их на более перспективный качественный уровень.

Коррекция с ориентацией на зону ближайшего развития ребенка требует максимальной активности ребенка, и носит опережающий характер.

Шестой принцип – *каузальный принцип психологической коррекции*, реализация которого направлена на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Сложная иерархия отношений между симптомами, их причинами и структурой дефекта определяют задачи и цели психологической коррекции. Например, первопричиной эмоциональных и поведенческих нарушений у детей могут быть как социальные факторы, так и биологические или их сочетание. Первопричина определяет стратегию психокоррекции. Например, если причиной эмоционального неблагополучия ребенка являются семейные конфликты, то психокоррекционный процесс должен быть направлен на нормализацию семейных отношений и т.д. [80, с.54].

Таким образом, решение поставленных задач будет эффективным только при постоянной систематической работе всех участников образовательного процесса: самих учащихся, педагогов, психологов, а также родителей.

Для детей школа – это приобретение важного жизненного опыта, для некоторых, к сожалению, стрессогенный и неприятный, ведь 11 лет проведенных

в школе – это целый этап в жизни, и очень хотелось бы, чтобы этот опыт был ценным и позитивным.

Младший школьный возраст – вершина детства. Ребенок в этом возрасте имеет еще много детских качеств – наивность, легкомыслие, однако с приходом в школу часто детская непосредственность в поведении утрачивается, меняется статус ребенка, интересы, ценности и весь уклад жизни. Младший школьный возраст обещает ребенку достижения в учении. Однако новая социальная ситуация жестко регламентирована и является для ребенка стрессовой. Это отклонение лежит в основе детских страхов, появления тревожности, они снижают волевою активность, вызывают угнетенное состояние.

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым интенсивным переживаниям состояние тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов.

Выделяют факторы формирования тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: *психологические* (неполная семья, повышенная тревожность самих родителей и педагогов, негативные ощущения ребенка в семье и школе, конфликтный характер семейных взаимоотношений и авторитарная или гиперопекающая воспитательная позиция родителей) и *социальные* (возможность родителей потерять работу, наличие работы по специальности и степень их удовлетворенности работой, материальными и жилищными условиями, наличие кредитных обязательств).

По мнению многих авторов, школьная тревожность начинает формироваться еще в дошкольном возрасте.

Дети с 7 до 11 лет больше всего боятся «быть не тем», сделать «не так», не соответствовать общепринятым требованиям и нормам, сделать ошибку, получить плохую оценку, и если взрослые предъявляют ребенку слишком высокие требования, с которыми он не может справиться, неизбежно возникает

тревожность. Большинство младших школьников переживают даже не из-за плохих отметок, а из-за угрозы испортить отношения с учителями, одноклассниками или сверстниками, а так же неумением налаживать отношения с ними.

Проведенные исследования в конце 90-ых годов Е. Амен убедительно доказали, что число тревожных детей, по сравнению с предыдущим десятилетием увеличилось в пять раз. Значительно возросла выраженность форм тревоги, имеющая глубинный характер. Обращает на себя внимание то, что у современных школьников изменилось отношение к школе. Если раньше наибольшую тревожность вызывали «санкции» со стороны школы, то теперь они уступают так называемым «домашним неприятностям», среди которых значительное место занимают переживания родителей.

Кроме того доказано, что школьная тревожность в младшем школьном возрасте тесно связана с мотивацией учения, с успешностью обучения.

Б.И. Новикова утверждает, что чаще всего тревожность развивается, когда ребенок находится в ситуации внутреннего конфликта, он может быть вызван негативными требованиями, которые могут унижить или поставить его в зависимое положение, а так же завышенными требованиями и, наконец, противоречивыми требованиями, которые предъявляют ребенку родители или школа.

Повышенная тревожность может проявляться в заниженной самооценке, неуверенности в себе боязни не оправдать ожидания взрослых. Иногда чувство тревоги может проявляться в растерянности ребенка, он не находит нужных слов, когда его спрашивают, может говорить тихим дрожащим голосом, могут быть и другие поведенческие признаки: грызть ногти, качаться на стуле, тербить волосы.

Кроме того, тревожные дети часто ведомы более активными сверстниками, подвержены их влиянию, они боятся всего, что им незнакомо, отказываются от общения со сверстниками. Как отмечено во многих исследованиях, страх нового, боязнь обратить на себя внимание, блокируют

развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер личности. При этом многие взрослые часто ошибочно принимают тревожных детей как послушных и хорошо воспитанных.

Тревожность опасна еще и тем, что, переживая бурю эмоций внутри, эти дети не могут их проявить и отреагировать внешне, это способствует тому, что дети «кипят» внутри и часто обращают эту негативную энергию на самих себя, что стимулирует развитие невротических проявлений.

Основываясь на результатах современных исследований, можно говорить о сильной зависимости между нарушениями психологического здоровья и учебной успешностью детей. Нарушениям психологического здоровья соответствует и выраженное повышение тревожности, которое может привести к существенному снижению внимания, в особенности произвольного. Учащиеся с наличием выраженных страхов будут, как правило, пребывать в состоянии постоянного напряжения, что обуславливает повышенную утомляемость и снижение работоспособности.

По мнению А.И. Захарова, в более старшем возрасте (к окончанию начальной школы) тревожность препятствует налаживанию контактов, достижению успехов в личностной и профессиональной сфере. А как известно, у детей, заканчивающих детский и детей младшего школьного возраста, тревожность еще не является устойчивой чертой и при проведении соответствующей психолого-педагогической коррекции относительно обратима (Захаров А.И. 1983).

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции проявлений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что проявления тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития лежат в основе нарушений детско-родительских или межличностных (среди сверстников и педагогов) взаимоотношений. В основе

этого также лежит и недоразвитие эмоционально-волевой сферы, что может неблагоприятно влиять на освоение основной общеобразовательной программы, а также приводить к переутомлению, снижению работоспособности, уменьшать шансы на раскрытие всех талантов ребенка.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Основанием для разработки программы являлись результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Программа психологической коррекции тревожности состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Нами были обозначены следующие направления коррекционной работы:

| № | Особенности тревожности | Направление коррекции |
|----|---|---|
| 1. | Негативное самовосприятие и неуверенность в своих силах | Развитие позитивного самовосприятия и уверенности себе |
| 2. | Недоверие к людям | Развитие доверия по отношению к другим людям |
| 3. | Повышенное мышечное и эмоциональное напряжение | Миорелаксация и снятие эмоционального напряжения |
| 4. | Чувства тревоги и страха | Снижение тревоги и страха |
| 5. | Неумение работать в коллективе (группе, классе) | Развитие навыков коллективной работы |
| 6. | Травмирующие ситуации | Отработка навыков владения собой в травмирующих ситуациях |
| 7. | Нарушение детско-родительских | Улучшение детско-родительских взаимоотношений |

«Психологическая программа коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития» способствует систематизации материала по проблеме исследования.

Основой программы являются следующие положения:

1. Образовательный уровень – начальный.
2. Ориентация содержания – практическая.

3. Характер освоения – коррекционно-развивающий.
4. Возраст обучающихся – 8-11 лет.
5. Форма проведения – групповая, индивидуальная.
6. Периодичность – 1 занятие в неделю.
7. Продолжительность занятия – 30 минут.

Данная программа объемом 12 часов (плюс 12 часов индивидуальной работы с детьми) ориентирована на групповую форму работы. Численность групп – 6 человек, что является эффективным с точки зрения психологических результатов. Программа включает в себя 12 занятий по 30 минут 1 раз в неделю.

Коррекционные занятия составлены таким образом, чтобы реализовывались комплексно все перечисленные направления.

В процессе реализации данных направлений мы использовали методы групповой арт-терапии (изотерапия, игротерапия, сказкотерапия), ситуационно-ролевые игры, упражнения с игровыми элементами, метод психогимнастики и релаксационный метод.

Методы арт-терапии направлены на работу с широким спектром трудностей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, имеющих тревожность. Художественное самовыражение детей в тех формах, которые используются в данном направлении, так или иначе обращено к укреплению психического здоровья детей, поэтому рассматривается как весомый психокоррекционный фактор.

Метод моделирования включает в себя единство цели и задач коррекционной программы. Использовался в качестве определения промежуточных и основного результатов, которые должны были быть достигнуты при реализации коррекционной программы.

Метод коммуникативных игр создает условия для развития навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе, формирует способность к произвольной регуляции поведения, позволяет повысить уровень социализации.

Метод психогимнастики представлен такими упражнениями, как этюды на достижение расслабления и снятие мышечного спазма и напряжения у детей,

упражнения на сокращение эмоциональной дистанции. Данные методы предполагают выполнение обучающимися внешних физических действий, требующих распределения, переключения, сосредоточенности и других свойств внимания.

Метод подвижных игр обеспечивает развитие межполушарного взаимодействия. При выполнении двигательных упражнений образуется и активизируется большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что обеспечивает развитие психических функций.

Работая с тревожными детьми, следует помнить, что состояние тревоги, как правило, сопровождается сильным зажимом различных групп мышц. Поэтому релаксационные упражнения для данной категории детей просто необходимы.

Релаксационный метод – 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 [8, с.53].

При организации коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особенности нервной системы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. К ним относятся:

- ухудшение соматического здоровья;
- нежелание ходить в школу;
- отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий;
- рассеянность;
- снижение концентрации внимания.

Цель программы: коррекционная и профилактическая работа коррекции тревожности с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

1. Формирование у учащихся младшего школьного возраста с задержкой

- психического развития адекватную самооценку и уверенность в себе;
2. Развитие навыков снижения мышечного и эмоционального напряжения;
 3. Развитие у детей данного контингента навыков эффективного общения в различных ситуациях;
 4. Обучение детей пониманию себя;
 5. Развитие чувства доверия и понимания к другим людям;
 6. Повышение уровня информированности и включенности родителей и учителей в процесс развития детей.

Занятия проводятся в группах по 6 человек после уроков, один раз в неделю в кабинете педагога-психолога, где детям предоставляется возможность не только сидеть свободно, но и проводить подвижные игры.

Содержание психологической программы коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Первый этап – установочный, включающий в себя 2 занятия, направленные на установление контакта с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в том числе и установление контакта между детьми), снятие мышечного напряжения и настрой их на совместную работу.

Второй этап – коррекционно-развивающий, включающий в себя 10 занятий. Данный ряд занятий направлен развитие навыков общения, формирование социального доверия и адекватной самооценки, развитие поиска решений в сложной ситуации, снижение тревожности и преодоление страхов.

Третий этап – просветительский, носящий рекомендательный характер для педагогов и родителей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в помощи преодоления школьной тревожности.

Тематическое планирование

| № | Структура занятия | Цель занятия | Время |
|---|-------------------|--------------|-------|
|---|-------------------|--------------|-------|

| занятия | | | проведения (мин) |
|-----------------------|--|---|---------------------|
| 1. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Давайте поздороваемся» | Сплочение группы, раскрепощение детей. | 5 мин |
| | 3. Упражнение «Передай улыбку другому» | Сокращение эмоциональной дистанции, раскрепощение детей. | 3 мин |
| | 4. Упражнение «Эстафета дружбы» | Сокращение эмоциональной дистанции, повышение уверенности в себе. | 8 мин |
| | 5. Игра «Комплименты» | Избавление от отрицательных эмоций, повышение уверенности в своих силах и значимости в глазах окружающих. | 5 мин |
| | 6. Этюд «Шалтай – болтай» | Сокращение эмоциональной дистанции, снятие мышечного напряжения. | 6 мин |
| | 7. Игра «Похвалилка» | Ритуал прощания, рефлексия, повышение самооценки. | 2 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 2. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Путаница» | Повышение уровня сплоченности участников в группе. | 6 мин |
| | 3. Игра «Зеркало» | Снятие эмоционального напряжения, развитие концентрации внимания | 5 мин |
| | 4. Игра «Вкусно-невкусно» | Раскрепощение, развитие эмпатии. | 10 мин |
| | 5. Этюд «Передай счастье» | Сокращение эмоциональной дистанции, повышение уверенности | 5 мин |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--------|
| | | в себе. | |
| | 6. Игра «Похвалилка» | Ритуал прощания, рефлексия, повышение самооценки. | 2 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 3. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Гусеница» | Обучение доверию, координация своих усилий с действиями остальных. | 6 мин |
| | 3. Упражнение «Коробка переживаний» | Развитие умения опосредствовать тревогу. | 5 мин |
| | 4. Арт-упражнение «Веселые каракули» | Формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплоченности. | 15 мин |
| | 5. Игра «Похвалилка» | Ритуал прощания, рефлексия, повышение самооценки. | 2 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 4. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Испуганный ежик» | Снятие эмоционального напряжения, создание и укрепление доверия внутри группы, а также развитие любознательности. | 5 мин |
| | 3. Арт-упражнение «Чудесный край» | Формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплоченности. | 17 мин |
| | 4. Упражнение «Возьми и передай» | Ритуал прощания, рефлексия, формирование положительных эмоций и настроения. | 5 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--------|
| 5. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Я рад тебя видеть!» | Развитие эмпатии, совершенствование навыков межличностной коммуникации. | 3 мин |
| | 3. Упражнение «Превращения» | Развитие умения «выходить» из тревожных состояний, развитие эмпатии и умения сопереживать. | 5 мин |
| | 4. Арт-упражнение «Волшебные зеркала» | Формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплоченности. | 15 мин |
| | 5. Упражнение «Дотронься до...» | Снятие эмоционального напряжения и сплочение группы. | 2 мин |
| | 6. Упражнение «Рукопожатие по кругу» | Ритуал прощания, рефлексия, формирование положительных эмоций и настроения. | 3 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 6. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Я рад тебя видеть!» | Развитие эмпатии, совершенствование навыков межличностной коммуникации. | 3 мин |
| | 3. Этюд «Разное настроение» | Обучение управления своим настроением. | 5 мин |
| | 4. Упражнение «Расскажи свой страх» | Развитие умения опосредствовать тревогу и страх. | 10 мин |
| | 5. Упражнение «Ласковый мелок» | Расслабление, снятие мышечного напряжения, развитие умения работать в группе. | 5 мин |

| | | | |
|-----------------------|---|--|--------|
| | 6. Упражнение «Дотронься до...» | Снятие эмоционального напряжения и повышение позитивного настроения. | 2 мин |
| | 7. Упражнение «Рукопожатие по кругу» | Ритуал прощания, рефлексия, формирование положительных эмоций и настроения. | 3 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 7. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Доброе пожелание» | Совершенствование навыков межличностной коммуникации, повышение самооценки. | 3 мин |
| | 3. «Зайки и слоники» | Способствует повышению самооценки и дает почувствовать детям себя сильными и смелыми. | 5 мин |
| | 4. Арт-упражнение «Переделай свой страх» | Развитие умения опосредствовать тревогу и страх. | 12 мин |
| | 5. Игра «На что похоже мое настроение?» | Проработка эмоций на рисунке, повышение самооценки. | 5 мин |
| | 6. Упражнение «Рукопожатие по кругу» | Ритуал прощания, рефлексия, формирование положительных эмоций и настроения. | 3 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 8. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 1. Упражнение «Угадай по голосу» | Повышение концентрации внимания, настрой на совместную работу и создание благоприятного климата. Сокращение эмоциональной дистанции. | 3 мин |

| | | | |
|-----------------------|---|--|--------|
| | 3. Арт-упражнение «Мой талисман-помощник» | Развитие умения опосредствовать тревогу и страх. | 15 мин |
| | 4. Игра «На что похоже мое настроение?» | Проработка эмоций на рисунке, повышение самооценки. | 6 мин |
| | 5. Упражнение «Рукопожатие по кругу» | Ритуал прощания, рефлексия, формирование положительных эмоций и настроения. | 3 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 9. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Читаем и обсуждаем сказку» | Сокращение эмоциональной дистанции, снятие напряжения, Развитие поиска решений в сложной ситуации. | 10 мин |
| | 3. Арт-упражнение. Групповая работа «Небо» | Расслабление, снятие мышечного напряжения, сплочение в группе. | 10 мин |
| | 4. Игра «Комплименты» | Повышение уверенности в своих силах и значимости в глазах окружающих. | 5 мин |
| | 5. Упражнение «Возьми и передай» | Ритуал прощания, рефлексия, формирование положительных эмоций и настроения. | 3 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 10. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Эстафета дружбы» | Сокращение эмоциональной дистанции, повышение уверенности в себе. | 8 мин |
| | 3. Упражнение «Рисование супер-героя по мотивам сказки» | Расслабление, снятие мышечного напряжения, развитие умения опосредствовать тревогу и страх. | 15 мин |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--------|
| | 4. Упражнение «Дотронься до...» | Снятие эмоционального напряжения и повышение позитивного настроения. | 3 мин |
| | 5. Игра «Похвалилка» | Ритуал прощания, рефлексия, повышение самооценки. | 2 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 11. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Доброе пожелание» | Формирование положительных эмоций и настроения. | 5 мин |
| | 2. Упражнение «Чтение смешных рассказов» | Преодоление тревожных ситуаций с помощью смешных историй. | 10 мин |
| | 4. Упражнение «Поочередное рисование» | Расслабление, снятие мышечного напряжения, сплочение в группе. | 10 мин |
| | 5. Упражнение «Аплодисменты по кругу» | Ритуал прощания, рефлексия, повышение самооценки. | 3 мин |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| 12. | 1. Ритуал приветствия «Крошечные друзья» | Создание настроения на совместную деятельность, концентрацию внимания и активное слушание. | 2 мин |
| | 2. Упражнение «Доброе пожелание» | Формирование положительных эмоций и настроения. | 5 мин |
| | 3. Упражнение «Сочинение историй при помощи предметов» | Снятие эмоционального напряжения и повышение позитивного настроения. | 10 мин |
| | 3. Упражнение «Рисование сказочных масок и антуража» | Расслабление, снятие мышечного напряжения, повышение уверенности в себе. | 10 мин |
| | 4. Упражнение «Аплодисменты по кругу» | Ритуал прощания, рефлексия, повышение самооценки. | 3 мин |

В структуре занятий можно выделить следующие этапы:

1. Ритуал приветствия-прощания являются важным составляющим в построении коррекционной работы с группой. Данные ритуалы способствуют сплочению, настраивают на плодотворную работу.

2. Разминка. Основной задачей данного этапа является повышение позитивного настроения, достижение взаимопонимания и сплоченности группы, эмоциональное снятие напряжения, а также с целью концентрации внимания

3. Коррекционно-развивающий этап. На данном этапе используются упражнения, посредством которых у учащихся формируется организация эмоций и поведения, которые приведут к овладению детей саморегуляцией в разных ситуациях, они научатся видеть отдаленные последствия реагирования, овладевать своим поведением в ситуациях повышенного влияния тревожности на деятельность, а также сформировать навыки выражения эмоционального настроения.

4. Рефлексия занятия. Данный этап содержит такие упражнения для рефлексии учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, чтобы они смогли оценить свое настроение по результатам проведения занятия, а также задания на физическую активность для снятия напряжения.

Таким образом, комплексное воздействие, чередование различных видов деятельности, методов и приемов оказывает благоприятное влияние на эмоционально-волевою сферу данного контингента школьников, за счет чего происходит повышение доверия к сверстникам, улучшаются взаимоотношения с родителями, дети начинают понимать свои эмоции и их природу, у них улучшается настроение, вследствие чего снижается тревожность.

§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По завершению психологической программы коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В экспериментальную группу вошли 10 учащихся инклюзивного образования вторых классов и 10 учащихся четвертых классов. Принимавшие участие в исследовании продемонстрировали наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента. Таким образом, с двумя экспериментальными группами второго и четвертого классов осуществлялась коррекционная работа, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением той же батареи методик, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63];
2. «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465];
3. Методика «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211].

Результаты, полученные при повторной диагностике, подверглись количественному и качественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Начало проведения повторного психодиагностического исследования также было связано с установлением эмоционального и доверительного контакта с учащимися. Беседа проводилась индивидуально. Дети хорошо шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения субъективной семейной ситуации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 8.

Подробные результаты изучения субъективной семейной ситуации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента представлены в Приложении 7.

Согласно данным, представленным в таблице 8, положительная динамика присутствует во всех экспериментальных группах, как во вторых классах, так и в четвертых.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения субъективной семейной ситуации по методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465], приводящие к тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

| Ситуации в семье | Учащиеся 2-ых классов | | Учащиеся 4-ых классов | | Учащиеся 2-ых классов | | Учащиеся 4-ых классов | |
|---------------------------------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | до эксперимента, % | | после эксперимента, % | | до эксперимента, % | | после эксперимента, % | |
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Благоприятная семейная ситуация | 10 | - | 40 | 30 | 20 | 10 | 40 | 30 |
| Тревожность в семье | 40 | 40 | 30 | 40 | 30 | 30 | 20 | 10 |
| Конфликтность в семье | 30 | 40 | 10 | 10 | 20 | 40 | 10 | 20 |

| | | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Чувство неполноценности в семейной ситуации | 20 | 20 | 20 | 20 | 30 | 20 | 30 | 30 |
| Враждебность в семейной ситуации | - | - | - | - | - | - | - | 10 |

Как видно из таблицы 8, во вторых классах после проведения коррекции, «Благоприятная семейная ситуация» выросла с 10 % (1 учащийся) до 40% (4 человека) учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и с 20% (2 человека) до 40% (4 учащихся) в четвертых классах. С 40% (4 ученика) до 30% (3 учащихся) во вторых классах снизилась «Тревожность в семье» и с 30% (3 учащихся) до 20% (2 человека) в четвертых классах. Также снизился такой показатель, как «Конфликтность в семье» с 30% до 10% (с 3-х человек до 1-го) во вторых классах и с 20% до 10% в четвертых (с 2-х до 1-го). Данные факты указывают на положительное влияние просвещения родителей. Однако, такой показатель, как «Чувство неполноценности в семейной ситуации» ни во вторых, ни в четвертых классах не изменился, а показатель «Враждебность в семейной ситуации» в четвертых классах возрос, что говорит о дальнейшей необходимости работы психолога как с родителями, так и с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

При помощи методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63] мы получили данные о тех эмоциональных состояниях, в которых находятся учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (тревожность, агрессия, самозащита) после проведения эксперимента (см. Приложение 7). Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний и страхов среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

| Возрастная группа | Учащиеся 2-ых классов | | Учащиеся 4-ых классов | |
|-------------------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| | до эксперимента, | после | до эксперимента, | после |

| Эмоциональное состояние | % | | эксперимента, % | | % | | эксперимента, % | |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Тревожность | 80 | 80 | 60 | 80 | 90 | 90 | 70 | 80 |
| Агрессия | - | 10 | - | 10 | - | - | 20 | 10 |
| Самозащита | 20 | 10 | 40 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Согласно данным, представленным в таблице 9, тревожность во вторых классах снизилась до 60% (6 человек) и до 70% (7 человек) в четвертых, что указывает на эффективность проведенных нами коррекционных мероприятий.

Во вторых классах отсутствует агрессия, зато появилась в четвертых (20%). Чувство самозащиты испытывают как во вторых, так и в четвертых классах, 40% (4 ученика) и 10% (1 учащийся), соответственно. Однако во вторых классах ее уровень возрос.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний и страхов среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис.5).

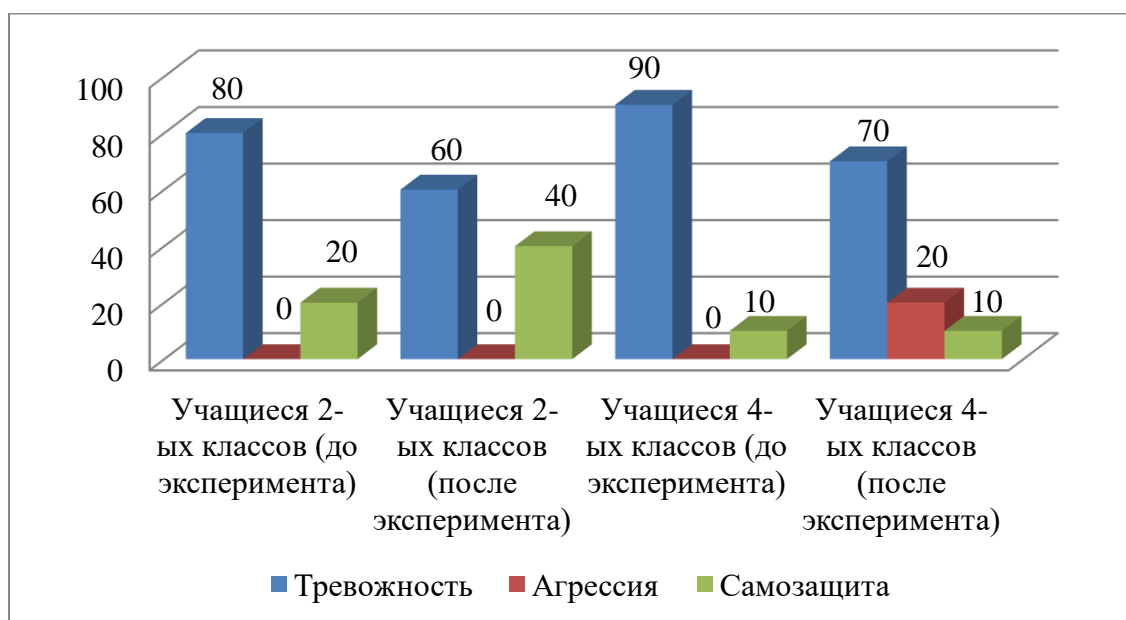


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний и страхов среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи

**проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999)
до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)**

Представленные результаты на гистограмме 5 позволили нам отметить положительную динамику предотвращения тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Но с появлением агрессии в четвертых классах (20%) и повышением уровня самозащиты (с 20% до 40%) во вторых классах и с отметкой 10% в четвертых классах, можно сделать вывод, что наша психологическая программа коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нуждается в доработке.

Также стоит учитывать тот факт, что дети в четвертом классе старше, что, как говорилось во второй главе, свидетельствует о проблемах межличностных взаимоотношений. В данном возрасте они выступают на передний план, поэтому, упражнения на сплочение коллектива и обучение работе в группе необходимо начинать как можно раньше, чтобы минимизировать данную проблему.

Перейдем к сравнительному анализу уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после проведения эксперимента в экспериментальных и контрольных группах. Подробные результаты изучения уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 7.

Результаты сравнительного анализа уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 10.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики

«Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

| Возрастная группа Уровень | Учащиеся 2-ых классов | | | | Учащиеся 4-ых классов | | | |
|--|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | до эксперимента, % | | после эксперимента, % | | до эксперимента, % | | после эксперимента, % | |
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Высокая агрессивность | 30 | 20 | 10 | 10 | 40 | 40 | 20 | 30 |
| Средняя агрессивность | 70 | 70 | 50 | 60 | 60 | 50 | 40 | 40 |
| Низкая агрессивность | - | 10 | 40 | 30 | - | 10 | 40 | 30 |

Из таблицы 10 видно, что во вторых классах есть положительная динамика с низким уровнем агрессивности: снизились показатели учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с высоким уровнем агрессивности с 30% (3 учащихся) до 10% (1 учащийся) и со средним показателем агрессивности с 70% (7 человек) до 50% (5 человек), а также есть благоприятный прогноз в четвертых классах: уровень высокой агрессивности снизился с 40% до 20% (с 4-х до 2-х человек) и средней агрессивности с 60% до 40% (с 6-ти до 4-х человек).

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис.6).



Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Как видно из рисунка 6, проведенное нами исследование снижения уровня агрессивности показало, что в контрольных группах также наблюдается положительная динамика, но на 50% оказалась менее эффективной, что в экспериментальной.

Данные показатели опять же свидетельствуют о том, что разработанная нами программа коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является необходимой для проведения у учащихся данного контингента.

Перейдем к сравнительному анализу изучения уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных и контрольных группах до и после проведения эксперимента (таблица 11).

Таблица 11. Сравнительные результаты изучения уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика

уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) до и после формирующего эксперимента

| Возрастная группа Уровень | Учащиеся 2-ых классов | | | | Учащиеся 4-ых классов | | | |
|------------------------------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | до эксперимента, % | | после эксперимента, % | | до эксперимента, % | | после эксперимента, % | |
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Высокая тревожность | 40 | 30 | 20 | 20 | 50 | 20 | 30 | 20 |
| Повышенная тревожность | 60 | 70 | 50 | 70 | 40 | 70 | 20 | 60 |
| Низкая тревожность | - | - | 30 | 10 | 10 | 10 | 50 | 20 |

Из таблицы 11 видно, что после проведения психокоррекционной работы наблюдается динамика снижения тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных группах. Во вторых классах до реализации программы высокий уровень наблюдался у 4-х (40%) школьников. После коррекционно–развивающего воздействия высокий уровень тревожности наблюдается уже у 2-х (20%) школьников. Повышенный уровень тревожности выявлен у 5-ти школьников, указывающие на положительную динамику.

В 4 классе до эксперимента у 3-х человек (30%) был выявлен высокий уровень тревожности, что на 2 человека (20%) меньше. У 4-х человек (40%) – повышенная тревожность, что тоже на 20% (2 человека) меньше (см. Приложение 7).

Иллюстративно сравнительные результаты исследования уровня школьной тревожности данного контингента обучающихся в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис.7).

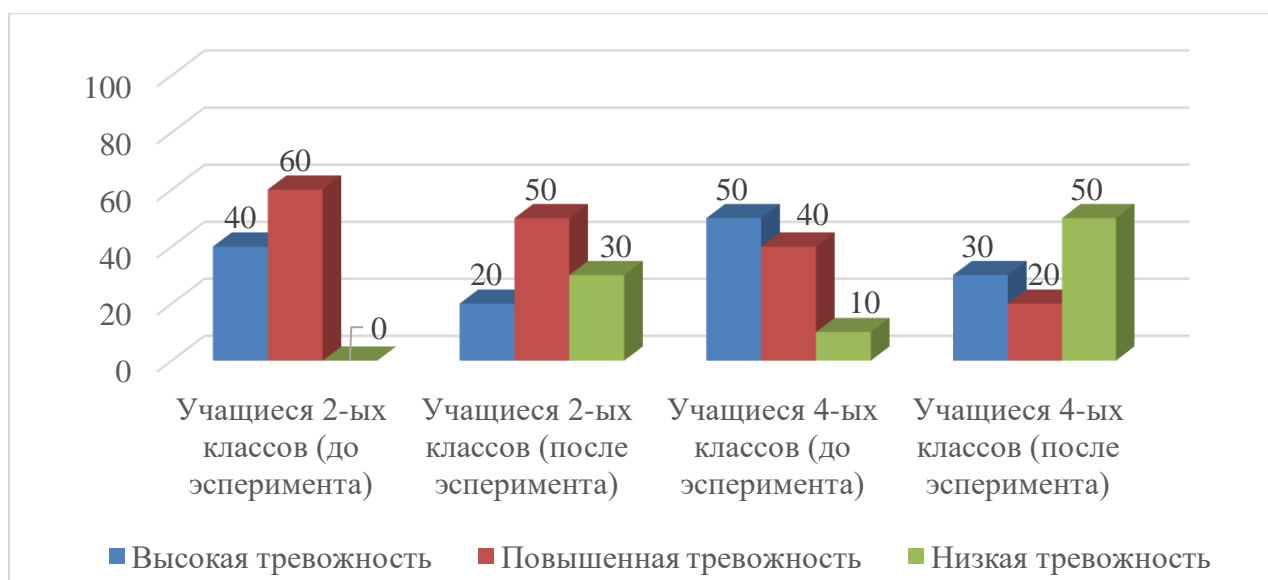


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) до и после формирующего эксперимента

Как видно из рисунка 7, повторное исследование в контрольных группах не выявило особых динамических изменений в уровне школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, однако, есть положительная динамика в экспериментальных группах, что еще раз доказывает эффективность нашей программы.

Для достижения наилучших результатов по снижению школьного уровня тревожности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития требуется больше времени на отведенную программу. Это можно объяснить тем, что мозговая активность учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития функционально снижена, мозг развивается медленнее, поэтому им сложнее усваивать и перерабатывать информацию, а также «переносить» в жизнь проработанные моменты.

Метод изотерапии в данном случае обладает рядом явных преимуществ, так как развитие учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития через творчество позволяет им ощущать себя защищенным и свободным в своих суждениях.

Таким образом, сравнение результатов исследования тревожности учащихся экспериментальных и контрольных групп, свидетельствуют о положительном воздействии реализованной нами психологической программы по коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

После апробации психологической программы коррекции тревожности присутствует положительная динамика: у детей снизились показатели высоких уровней агрессии и тревожности, как во вторых, так и в четвертых классах, однако, необходимо помнить о том, что родители и учителя также являются участниками образовательного процесса, следовательно, необходимо уделять внимание психологическому просвещению и консультированию, посвященные улучшению детско-родительских взаимоотношений и взаимоотношений с учителями. Поэтому в качестве рекомендаций нами было реализовано психологическое просвещение в форме памятки для родителей и учителей начальной школы по преодолению тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития автора А.В. Микляевой (см. Приложение 8).

Выводы по третьей главе:

1. На основании выявленных на констатирующем этапе исследования результатов нами была разработана и реализована психологическая программа коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Программа состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

2. По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

- Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63];
- «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465];
- Методика «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211].

3. По методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) отмечается положительная динамика в двух экспериментальных группах. Данные факты указывают на положительное влияние просвещения родителей. Однако, такие показатели, как «Чувство неполноценности в семейной ситуации» и «Враждебность в семейной ситуации» говорит о дальнейшей необходимости работы психолога с родителями учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

4. При помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) также наблюдается положительная динамика сравнительных результатов изучения эмоциональных состояний и страхов среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Тревожность во вторых классах снизилась до 60% (6 человек), агрессия отсутствует. В четвертых классах также наблюдается снижение тревожности до 70% (7 человек) и появление агрессии (20%). Чувство самозащиты испытывают как во вторых, так и в четвертых классах, 40% (4 ученика) и 10% (1 учащийся), соответственно. Данные показатели также говорят о необходимости дальнейшей коррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития

5. Анализ результатов изучения эмоциональных состояний и страхов (тревожность, агрессия, самозащита) среди данного контингента обучающихся

по методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) показал, что уровень тревожности снизился как во вторых, так и в четвертых классах. Уровень агрессии и самозащиты в четвертых классах вырос, что может указывать на начало межличностных конфликтов (вследствие взросления детей и смены интересов). В отношении самозащиты и агрессии учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития следует обратить особое внимание и доработать программу коррекционных мероприятий.

6. Анализ результатов изучения уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальной группе по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) показал, что снизился уровень тревожности с высокого до повышенного и с повышенного до низкого как во вторых, так и в четвертых классах, но практически остался неизменным в контрольных группах, что указывает на положительную динамику и необходимость проведения данной коррекционно-развивающей программы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

7. Представленные в работе результаты исследования уровней тревожности, эмоциональных состояний и изучения субъективной семейной ситуации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах испытуемых свидетельствуют об эффективности реализованной нами психологической программы коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования явилось изучение особенностей тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; разработка и реализация программы психологической коррекции тревожности у данного контингента школьников и определение ее эффективности.

Тревожность – это индивидуально-личностная психологическая особенность поведения человека в конкретных ситуациях.

В настоящее время тревожность является одним из самых распространенных феноменов психического развития. От степени проявления тревожности зависит эффективность адаптации к новым условиям, успешность обучения, а также особенности взаимоотношений со сверстниками.

Многосторонним изучением детей с задержкой психического развития занимались такие ученые как Т.В. Егорова (1969), Л.В. Кузнецова (2002), В.И. Лубовский (2009), У.В. Ульенкова (2007), О.Е. Шаповалова (2017), а проблематикой тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и ее коррекция отражены в литературе Л.И. Божович (1972), Е.Ю. Брель (1996), Л.С. Выгоцкого (1984), Б.И. Кочубей (1988), В.Д. Небылицыной (1976), М.С. Неймарк (1961), Л.Ф. Обуховой (2014), А.В. Петровского (1990), А.М. Прихожан (1998).

В процессе исследования нашим предположением послужило то, что эффективность коррекции нарушений тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции тревожности данного контингента школьников.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в процессе которого были использованы следующие методики: проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63], «Кинетический

рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465] и методика «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211].

На этапе констатирующего эксперимента для классных руководителей нами был реализован опросник Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М., 1992 по выявлению тревожности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, с помощью которого путем анализа результатов нам удалось установить, что во 2-ых классах преобладает высокий уровень тревожности – 60%, в то время как в 4-ых классах преобладает средний уровень тревожности – больше половины испытуемых – 60%.

В ходе исследования применялись теоретические, эмпирические и экспериментальные методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, опрос учителей. Экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психического развития») на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии;
- обучение детей в одной параллели.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены особенности тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- Негативное самовосприятие и неуверенность в себе;
- Недоверие к людям;

- Повышенное мышечное и эмоциональное напряжение;
- Ощущение тревоги и страха;
- Отсутствие навыков работы в коллективе;
- Травмирующие ситуации;
- Нарушение детско-родительских взаимоотношений;
- Недостаток знаний особенностей работы у педагогического звена.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Учащиеся вторых и четвертых классов были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 учащихся второго класса и 10 учащихся четвертого класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента.

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- Развитие у детей данного контингента позитивного самовосприятия и уверенности себе;
- Развитие доверия по отношению к другим людям;
- Миорелаксация и снятие эмоционального напряжения;
- Снижение тревоги и страха;
- Развитие навыков коллективной работы;
- Отработка навыков владения собой в травмирующих ситуациях;
- Улучшение детско-родительских взаимоотношений;
- Психологическое просвещение педагогов по установке у детей психокоррекционного процесса.

Анализ результатов по методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977), показывающий какие из семейных ситуаций оказывают травмирующее действие на обучающихся,

говорит о том, что реализованное нами просвещение родителей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет положительную динамику. У учащихся как вторых, так и четвертых классов снизился уровень конфликтов и тревожности, улучшились благоприятные ситуации в семьях. Однако, такой показатель, как «Чувство неполноценности в семейной ситуации» ни во вторых, ни в четвертых классах не изменился, а показатель «Враждебность в семейной ситуации» в четвертых классах возрос, что говорит о дальнейшей необходимости работы психолога как с родителями, так и с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Анализ результатов при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999), указывающий на эмоциональные состояния учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития выявил, что после формирующего эксперимента как во вторых, так и в четвертых классах показатели тревожности снизились (до 60% и 70%, соответственно). Отсутствующая агрессия во вторых классах появилась в четвертых. В позиции самозащиты также находятся учащиеся как вторых, так и четвертых классов.

Также при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) мы провели анализ уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: как во вторых, так и в четвертых классах уровень высокой агрессивности снизился с 30% до 10%, уровень средней агрессивности с 70% до 50%. Благоприятная ситуация и в четвертых классах: уровень высокой агрессивности снизился с 40% до 20% и средней агрессивности с 60% до 40%.

По результатам методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) анализ показал, что есть положительная динамика в экспериментальных вторых и четвертых классах. Во вторых классах после коррекционно-развивающего воздействия высокий уровень тревожности снизился с 40% до 20%, в четвертых классах с

50% до 30% учеников. Повышенный уровень тревожности выявлен у 50% учащихся во вторых классах и у 20% четвертых.

Таким образом, результаты реализации программы «Психологическая коррекция тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития» свидетельствуют о положительной динамике, эффективности и необходимости внедрения с целью снижения уровня тревожности детско-родительских и школьных взаимоотношений (со сверстниками и учителями) данного контингента учеников.

Выдвинутая нами гипотеза об эффективности коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития путем внедрения разработанной нами программы коррекции тревожности данного контингента школьников получила подтверждение. Следовательно, цель нашей работы достигнута, а поставленные задачи успешно реализованы.

Однако проведенные нами исследования также указали на то, что для достижения наилучших результатов по снижению тревожности среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития требуется больше времени на проработку их страхов вследствие выявленной агрессивности и нахождения детей в состоянии самозащиты. Таким образом, наша работа является основой для дальнейших исследований по данной проблеме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агавелян М.Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями / Е.Ю. Данилова, О.Г. Чечулина. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с. 2;
2. Агавелян М.Г., Арнаутова Е.П., Хоменко Т.Н. Система работы образовательного учреждения с семьей. Изучение семьи. – М: Сентябрь 2010. – 121с.;
3. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов/ Пер с англ. А.А. Валеева

- и Р.А. Валеевой. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 448с.;
4. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога — М.: Школьная Пресса, 2006. – 80с.;
 5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.;
 6. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.;
 7. Бондаренко И.Ю. Коррекция тревожности у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами арттерапии. Электронный портал ИНФОУРОК. – Ставрополь, 2015;
 8. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 2002 . – 64с.;
 9. Брель Е.Ю. К проблеме определения агрессии в отечественных и зарубежных психологических исследованиях / Е.Ю. Брель // Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов. – Кемерово, 2002. – С. 170-185.;
 10. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции: дис. канд. психол. наук / Е.Ю. Брель. Томск, 1996. – 120 с.;
 11. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты / А.Л. Венгер. – М., 2002. – 159 с.;
 12. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников - (Б-ка школьного психолога). М.: Изд-во Владос-Пресс, 2001;
 13. Верхотурова Н.Ю. к проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования [Текст] / Н.Ю. Верхотурова // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – Новосибирск, 2012. – 154.;
 14. Винникова Е.Л. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.;

15. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии – М.: Просвещение, 1973. – 189с.;
16. Выготский Л.С. Основы дефектологии. / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 656 с.;
17. Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. Т.6 – М.: Педагогика, 1984. – 504с.;
18. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.; Воронеж: МПСИ, 1998;
19. Горбачева Н.Б. Межпоколенный конфликт между родителями и детьми // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 21-23;
20. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов. – Мн.: Современ. школа, 2007. – 496с.;
21. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 2.;
22. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения : сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. – Томск : Пеленг, 1995. – 142 с. – (Библиотека развивающего обучения / под общ. ред. В. В. Давыдова и В. В. Репкина ; вып. 13). – Ред. серии указаны на с. 144.;
23. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 38;
24. Дукаревич М.З., Яньшин, П.В. Рисунок несуществующего животного. В кн. А.И. Зеличенко, И.М. Карлинская, С.Р. Пантлеев и др., Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции 1990. – : Изд-во Моск. ун-тас.54-73.;
25. Егорова Т.В. Анализ зрительно воспринимаемых объектов неуспевающими школьниками младших классов // Дефектология. 1969. № 2.;
26. Жулина Г.Н. Взаимосвязь учебной мотивации и школьной тревожности в младшем школьном возрасте / Г.Н. Жулина, В.С. Васькина // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 2 – С. 123-127;
27. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986;

28. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей. – *Вопр. психол.*, 1982, в. 1. с. 59-68.;
29. Захаров А.И. Экспериментальное исследование внушаемости как личностнодетерминированного процесса. – В кн.: *Психические состояния. Экспериментальная и прикладная психология*, вып. 10, ЛГУ, 1981, с. 114-125.;
30. Изард К.Э. *Психология эмоций*; перевод с англ. / – СПб.: Питер, 2000;
31. Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин) / *Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. С.124-126.;
32. Калмыкова З.И. Некоторые типические особенности мыслительной деятельности неуспевающих школьников. / В кн: *Дети с временными задержками развития*. М.: Просвещение, 1971. С. 132 – 138;
33. Калмыкова З.И. Обучаемость и принцип построения методов её диагностики. / В кн: *Вопросы диагностики умственного развития учащихся* - Таллин, 1975.- С. 10-39;
34. Кирейчева Е.В. Структура программы профилактики и коррекции школьной тревожности детей младшего школьного возраста с помощью сказкотерапии / Е.В. Кирейчева // *Евразийский союз ученых*. – 2016. – № 1-4 (22). – С. 137-139;
35. Костина Л.Н. Особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста (с нормальным и задержанным психическим развитием): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 1992. - 28с.;
36. Кочубей Б.И., Новикова, Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова. – М.: Знание, 1988. – 80 с. 105.;
37. Кошелева, А.Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.;

38. Кузнецова Л.В., Переслени Л.В., Солнцева Л.И. и др. Основы специальной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480 с.;
39. Кулагина И.Ю. Эмоциональные реакции детей с задержкой психического развития в оценочной ситуации. // Дефектология. 1987. №3. - С.9-15;
40. Лаврентьева Г.П., Титаренко Т. М. Практическая психология для воспитателя. Киев, 1992. 29 с;
41. Лацегов А.В. Психологические особенности проявления тревожности младших школьников в зависимости от стилей их семейного воспитания / А.В. Лацегов, Е.В. Николаев // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 6. – С. 108;
42. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения. М.: Просвещение, 1989.;
43. Лебединская К.С. Психические особенности детей с ускоренным и задержанным созреванием церебрального генеза : дисс. канд. мед. наук. М., 1964.;
44. Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. вузов / В. В. Лебединский. – М.: Академия, 2008. – 144 с.;
45. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции – М.: Издательство Московского Университета, 1971. – 38с.;
46. Леонтьев А.Н. Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей (мл. шк. возраст). – М., 1950;
47. Лубовский В.И., Розанова Т.В., Солнцева Л.И. и др. Специальная психология: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 464 с.;
48. Малинович В.И. Особенности обучаемости младших школьников с умственно отсталостью и задержкой психического развития. Дисс.канд.психол.наук, М., 1999;
49. Марковская И.Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И.Ф. Марковская. М.: Научное

- объединение «Компенс-центр», 1995. - 87 с.;
50. Микляева А. В., Румянцева П. В. М59 Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: Речь, 2004. — 248;
51. Науменко Д.Э. Школьная тревожность и пути ее коррекции у детей с задержкой психического развития, связанной с соматическими заболеваниями / Д.Э. Науменко // Проблемы современного педагогического образования. 2016. – № 50-4. – С. 335-341;
52. Небылицин В.Д. Основные свойства нервной системы человека. М., 1966;
53. Небылицин В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.;
54. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М.С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьника / Ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежина. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – С. 277-332.;
55. Немов Р.С. Психология. Кн.3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М., 1995;
56. Обухова Л.Ф. Психология детей младшего школьного возраста / Под общ. ред. А.С.Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 583 с.;
57. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. 134 с.;
58. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: «Академия», 2002. – 464 с.;
59. Отстающие в учении школьники: проблемы психического развития. Монография / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. 208 с.;
60. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 160 с.;
61. Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры:

- практическое пособие для психологов и родителей / М.А. Панфилова. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2009. – 160 с;
62. Петрова В.Г., Белякова И.В. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 104с;
63. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь – 2-е изд., испр. и доп. – М: Политиздат, 1990. – 494с.;
64. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: [Пер. с англ., фр.] / Ж. Пиаже. – Москва: Междунар. пед. академия, 1994. – 674 с.;
65. Пискарева Т. Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта / Т. Б. Пискарева // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. – СПб: Речь, 1998. – С.199-200.;
66. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала». Вып. 12).;
67. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.;
68. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С.12-18;
69. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. - Изд. 2-е, испр. - М.: Когито-Центр, 2009. - 183 с;
70. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под. ред. У.В. Ульенковой – СПб.: Питер, 2007.;
71. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - 8-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика - Пресс, 2006.- 440 с.;
72. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. - М., Издательский центр Академия», 1999. -464 с;
73. Расщевска М.Ч. Особенности эмоционально-волевой сферы детей 6-10-

- летнего возраста с разным уровнем умственного развития. // Сравнительная динамика развития детей: Сборник научных трудов. - Рига, 1986. С.49-61;
74. Расщевская М.Ч. Особенности эмоционально-волевой сферы детей 6-10-летнего возраста с разным уровнем умственного развития. // Сравнительная динамика развития детей: Сборник научных трудов. - Рига, 1986. С.49-61;
75. Ратанова Т.А. Школьная тревожность как фактор когнитивных особенностей младших школьников / Т.А. Ратанова // Человеческий капитал. – 2016. – № 1 (85).– С. 50-58;
76. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1995;
77. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: в 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384с: ил.;
78. Роженко А. Коррекция эмоционально-волевой сферы ребенка // Социальное обеспечение, 2005 - №3 февраль - с.16-17;
79. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 712 с.;
80. Сафин В.Ф. Психические отклонения в развитии детей и методы их психокоррекции. Уфа: Китап, 1994.- 80 с.;
81. Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. – М., 2005.;
82. Специальная психология: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.;
83. Специальная психология: учебное пособие / автор-сост.: О.Е. Шаповалова; Приамур. гос. ун-т им. Шолом-Алейхема. – 2-е изд. – Биробиджан : ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2017. – 70 с.;
84. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) М.: Издательство МГУ , 1988;
85. Спиваковская А.С. - Профилактика детских неврозов. Издательство: Московского университета, 1988 г.;

86. Тревожность и страх у младших школьников //Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы./ под. ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1995.- 135 с.;
87. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития.- Нижний Новгород, 1994. 229 с.;
88. Федоренко А.Л. Тревожность детей младшего школьного возраста и особенности детско-родительских отношений / А.Л. Федоренко, М.А. Писаревская //: материалы Междунар. науч.-практ. конф. г. Новороссийск, 13-14 апреля 2017 г. : сб. науч. тр. – Новороссийск : Московский гум.-экон. ин-т Новороссийский филиал, 2017. – С. 182-184;
89. Фрейд З. Психоанализ детских неврозов: [сборник] / Зигмунд Фрейд; [пер. с нем. Г. В. Барышниковой]. – Москва: АСТ, 2009. – 280;
90. Ханин Ю.Л. Эмоциональное состояние личности в коллективе //В сб.: Проблемы детской и педагогической психологии. М., 1976.- С. 2022;
91. Хмелева, Ю.А. Характеристика тревожности как личностной проблемы детей младшего школьного возраста, имеющих трудности при обучении / Ю.А. Хмелева // Современные научные исследования и разработки. – 2016. – № 6 (6). – С. 517-519;
92. Хоментаскас Г.Г. Семья глазами ребенка. М.:Педагогика, 1989.160 с.;
93. Шевкун, А.В. Изучение школьной тревожности в младшем школьном возрасте / А.В. Шевкун // Современные научные исследования и разработки. – 2016. – № 7 (7). – С. 562- 564;
94. Шишова Т. Страхи это серьезно. - М.:Изд. Дом «Искатель», 1997.93 с.;
95. Шуман С.Г. Родительские тревоги. М.:Педагогика, 1989.- 175 с.;
96. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М.: Просвещение, 2007. – 360 с. [Электронный ресурс];
97. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студентов / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 144 с. [Электронный ресурс].

Таблица 1. Состав испытуемых 2-ых классов, принявших участие в экспериментальном исследовании

| № | И.Ф. учащегося | Класс | Дата рождения | Возраст | Заключение ПМПК |
|-----|----------------|-------|---------------|---------|-----------------|
| 1. | Роман А. | 2 «Д» | 07. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |
| 2. | Александра В. | 2 «Е» | 05. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 3. | Максим Ч. | 2 «В» | 05. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 4. | Виктория Е. | 2 «Е» | 09. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 5. | Анна А. | 2 «Б» | 01. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 6. | Глеб М. | 2 «Ж» | 06. 2012 г. | 8 лет | ЗПР |
| 7. | Виктория Г. | 2 «В» | 05. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |
| 8. | Артем С. | 2 «Д» | 02. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 9. | Кристина М. | 2 «Ж» | 05. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 10. | Руслан Ц. | 2 «В» | 08. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |
| 11. | Иван И. | 2 «Б» | 12. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |
| 12. | Роман К. | 2 «Е» | 06. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 13. | Наталья В. | 2 «Ж» | 09. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 14. | Ксения З. | 2 «Г» | 07. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 15. | Светлана Н. | 2 «Д» | 01. 2012 г. | 9 лет | ЗПР |
| 16. | Даниил О. | 2 «Д» | 06. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |
| 17. | Полина П. | 2 «Б» | 09. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |
| 18. | Роман В. | 2 «Г» | 08. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |
| 19. | Алена К. | 2 «В» | 08. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |
| 20. | Юрий А. | 2 «Г» | 05. 2013 г. | 8 лет | ЗПР |

Таблица 2. Состав испытуемых 4 класса, принявших участие в экспериментальном исследовании

| № | И.Ф. учащегося | Класс | Дата рождения | Возраст | Заключение ПМПК |
|-----|----------------|-------|---------------|---------|-----------------|
| 1. | Артем И. | 4 «Б» | 02. 2011 г. | 10 лет | ЗПР |
| 2. | Никита С. | 4«Д» | 03. 2011 г. | 10 лет | ЗПР |
| 3. | Ева М. | 4 «Г» | 03. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 4. | Алиса Ш. | 4 «Б» | 02. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 5. | Руслан Б. | 4«В» | 01. 2011 г. | 10 лет | ЗПР |
| 6. | Софья М. | 4 «Б» | 09. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 7. | Роман С. | 4 «Е» | 03. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 8. | Алена К. | 4 «Г» | 12. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 9. | Михаил А. | 4 «Д» | 06. 2011 г. | 10 лет | ЗПР |
| 10. | Алиса Д. | 4 «Д» | 03. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 11. | Алена Е. | 4 «Б» | 11. 2011 г. | 10 лет | ЗПР |
| 12. | Анастасия К. | 4 «Б» | 03. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 13. | Никита К. | 4«Е» | 03. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 14. | Ксения Т. | 4 «В» | 03. 2011 г. | 10 лет | ЗПР |

| | | | | | |
|-----|--------------|-------|-------------|--------|-----|
| 15. | Савелий Ф. | 4 «Е» | 12. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 16. | Даниил Д. | 4«Г» | 01. 2011 г. | 10 лет | ЗПР |
| 17. | Полина В. | 4 «Е» | 09. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 18. | Роман П. | 4 «В» | 03. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 19. | Александр В. | 4 «Д» | 12. 2010 г. | 11 лет | ЗПР |
| 20. | Анастасия И. | 4 «Г» | 03. 2011 г. | 10 лет | ЗПР |

План ознакомительной беседы с детьми

I. Вопросы, непосредственно относящиеся к ребенку и его семье.

1. Как тебя зовут?
2. Сколько тебе лет?
3. Тебе нравится в школе?
4. С кем ты дружишь в классе?
5. Есть ли те ребята, с кем тебе не хочется по каким-то причинам общаться или дружить?
6. С кем ты живешь?
7. Есть ли у тебя брат, сестра? Они старше или младше тебя? Есть у тебя дедушка, бабушка? Где они живут?
8. Какие у тебя дома есть игрушки? В какие нравится играть больше всего?
9. С кем из взрослых ты ходишь гулять, с кем играешь? Кто тебе покупает книги, игрушки, гостинцы?

II. Вопросы, касающиеся интересов, игр ребенка.

10. Какое настроение у тебя, когда ты дома?
11. Что ты делаешь, когда тебе грустно?
12. Что тебе не разрешают дома делать взрослые?
13. Если ты что-нибудь сделаешь плохо, что в таком случае говорят или делают взрослые?
14. Кому ты можешь доверить свои тайны и рассказываешь о своих делах?
15. Помогаешь ли дома маме, папе, младшему брату, сестре и т.д.? Чем помогаешь (убираешь свою постель, убираешь за собой игрушки)?
16. Есть ли у вас дома цветы? Кто их поливает?
17. Есть ли у вас дома животные? Кто за ними ухаживает?
18. Ходишь ли ты в кино, цирк, зоопарк, театр? Как часто и с кем?
19. Есть ли у вас дома телевизор, компьютер? Какие ты смотришь телепередачи? В какие компьютерные игры ты играешь?

20. Чем тебе нравится заниматься дома в свободное время (рисовать, петь, танцевать, строить из кубиков, лепить, рассказывать сказки (истории), придумывать интересные игры)?

21. Есть ли у тебя друзья во дворе? Как давно ты с ними дружишь? Почему ты с ними дружишь? Что вы вместе делаете, чем занимаетесь?

**Опросник для учителей по выявлению тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития
(Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М., 1992 [40, с.21])**

| Ребенок | ДА | НЕТ |
|---|----|-----|
| 1. Не может долго работать не уставая | | |
| 2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то | | |
| 3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство | | |
| 4. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован | | |
| 5. Смущается чаще других | | |
| 6. Часто говорит о возможных неприятностях | | |
| 7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке | | |
| 8. Жалуется, что сняться страшные сны | | |
| 9. Руки обычно холодные и влажные | | |
| 10. Нередко бывает расстройство стула | | |
| 11. Сильно потеет, когда волнуется | | |
| 12. Не обладает хорошим аппетитом | | |
| 13. Спит беспокойно, засыпает с трудом | | |
| 14. Пуглив, многое вызывает у него страх | | |
| 15. Обычно беспокоен, легко расстраивается | | |
| 16. Часто не может сдержать слезы | | |
| 17. Плохо переносит ожидание | | |
| 18. Не любит браться за новое дело | | |
| 19. Не уверен в себе, в своих силах | | |
| 20. Боится сталкиваться с трудностями | | |

За каждый ответ «да» начисляется 1 балл.

Высокая тревожность 15-20 баллов;

Средняя тревожность 7-14 баллов;

Низкая тревожность 1-6 баллов.

Таблица 1. Нормативные данные изучения эмоциональных состояний и страхов среди учащихся 2-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63]

| № | ФИ учащегося | Тревожность | Агрессия | Защита |
|-----|---------------|-------------|----------|--------|
| 1. | Роман А. | + | | |
| 2. | Александра В. | | + | |
| 3. | Максим Ч. | + | | |
| 4. | Виктория Е. | + | | |
| 5. | Анна А. | | | + |
| 6. | Глеб М. | + | | |
| 7. | Виктория Г. | | + | |
| 8. | Артем С. | + | | |
| 9. | Кристина М. | + | | |
| 10. | Руслан Ц. | + | | |
| 11. | Иван И. | + | | |
| 12. | Роман К. | | + | |
| 13. | Наталья В. | + | | |
| 14. | Ксения З. | | | + |
| 15. | Светлана Н. | + | | |
| 16. | Даниил О. | + | | |
| 17. | Полина П. | | | + |
| 18. | Роман В. | | + | |
| 19. | Алена К. | + | | |
| 20. | Юрий А. | | | + |

Таблица 2. Нормативные данные изучения эмоциональных состояний и страхов среди учащихся 4-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63]

| № | ФИ учащегося | Тревожность | Агрессия | Защита |
|-----|--------------|-------------|----------|--------|
| 1. | Артем И. | | + | |
| 2. | Никита С. | + | | |
| 3. | Ева М. | | + | |
| 4. | Алиса Ш. | + | | |
| 5. | Руслан Б. | | | + |
| 6. | Софья М. | | | + |
| 7. | Роман С. | + | | |
| 8. | Алена К. | | + | |
| 9. | Михаил А. | + | | |
| 10. | Алиса Д. | | | + |
| 11. | Алена Е. | + | | |

| | | | | |
|-----|--------------|---|---|---|
| 12. | Анастасия К. | + | | |
| 13. | Никита К. | | + | |
| 14. | Ксения Т. | + | | |
| 15. | Савелий Ф. | + | | |
| 16. | Даниил Д. | | + | |
| 17. | Полина В. | + | | |
| 18. | Роман П. | + | | |
| 19. | Александр В. | | | + |
| 20. | Анастасия И. | + | | |

Таблица 3. Нормативные данные изучения уровня агрессивности учащихся 2-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63]

| № | ФИ учащегося | Высокая агрессивность | Средняя агрессивность | Низкая агрессивность |
|-----|---------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. | Роман А. | | + | |
| 2. | Александра В. | | + | |
| 3. | Максим Ч. | + | | |
| 4. | Виктория Е. | + | | |
| 5. | Анна А. | | + | |
| 6. | Глеб М. | | | + |
| 7. | Виктория Г. | | + | |
| 8. | Артем С. | | | + |
| 9. | Кристина М. | | | + |
| 10. | Руслан Ц. | | + | |
| 11. | Иван И. | | | + |
| 12. | Роман К. | | + | |
| 13. | Наталья В. | + | | |
| 14. | Ксения З. | | + | |
| 15. | Светлана Н. | | + | |
| 16. | Даниил О. | | | + |
| 17. | Полина П. | | | + |
| 18. | Роман В. | | | + |
| 19. | Алена К. | + | | |
| 20. | Юрий А. | | + | |

Таблица 4. Нормативные данные изучения уровня агрессивности учащихся 4-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) [24, с.63]

| № | ФИ учащегося | Высокая агрессивность | Средняя агрессивность | Низкая агрессивность |
|-----|--------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. | Артем И. | | + | |
| 2. | Никита С. | | + | |
| 3. | Ева М. | + | | |
| 4. | Алиса Ш. | | | + |
| 5. | Руслан Б. | | + | |
| 6. | Софья М. | + | | |
| 7. | Роман С. | | | + |
| 8. | Алена К. | | + | |
| 9. | Михаил А. | | + | |
| 10. | Алиса Д. | + | | |
| 11. | Алена Е. | + | | |
| 12. | Анастасия К. | | + | |

| | | | | |
|-----|--------------|---|---|--|
| 13. | Никита К. | + | | |
| 14. | Ксения Т. | + | | |
| 15. | Савелий Ф. | | + | |
| 16. | Даниил Д. | + | | |
| 17. | Полина В. | | + | |
| 18. | Роман П. | | + | |
| 19. | Александр В. | + | | |
| 20. | Анастасия И. | | + | |

Тестовый материал к методике «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспкоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Ключ теста к методике «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

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

Таблица 5. Нормативные данные изучения уровня школьной тревожности учащихся 2-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

| № | ФИ учащегося | Высокая тревожность | Повышенная тревожность | Низкая тревожность |
|-----|---------------|---------------------|------------------------|--------------------|
| 1. | Роман А. | | | + |
| 2. | Александра В. | + | | |
| 3. | Максим Ч. | | + | |
| 4. | Виктория Е. | | + | |
| 5. | Анна А. | + | | |
| 6. | Глеб М. | + | | |
| 7. | Виктория Г. | | + | |
| 8. | Артем С. | | | + |
| 9. | Кристина М. | | + | |
| 10. | Руслан Ц. | + | | |
| 11. | Иван И. | + | | |
| 12. | Роман К. | | + | |
| 13. | Наталья В. | | + | |
| 14. | Ксения З. | | | + |
| 15. | Светлана Н. | + | | |
| 16. | Даниил О. | | | + |
| 17. | Полина П. | | + | |
| 18. | Роман В. | | + | |
| 19. | Алена К. | + | | |
| 20. | Юрий А. | | + | |

Таблица 6. Нормативные данные изучения уровня школьной тревожности учащихся 4-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

| № | ФИ учащегося | Высокая тревожность | Повышенная тревожность | Низкая тревожность |
|----|--------------|---------------------|------------------------|--------------------|
| 1. | Артем И. | | + | |
| 2. | Никита С. | + | | |
| 3. | Ева М. | | + | |
| 4. | Алиса Ш. | | | + |
| 5. | Руслан Б. | + | | |
| 6. | Софья М. | | + | |
| 7. | Роман С. | + | | |
| 8. | Алена К. | | + | |

| | | | | |
|-----|--------------|---|---|---|
| 9. | Михаил А. | | + | |
| 10. | Алиса Д. | | | + |
| 11. | Алена Е. | | | + |
| 12. | Анастасия К. | | + | |
| 13. | Никита К. | + | | |
| 14. | Ксения Т. | | | + |
| 15. | Савелий Ф. | + | | |
| 16. | Даниил Д. | | + | |
| 17. | Полина В. | | + | |
| 18. | Роман П. | | + | |
| 19. | Александр В. | | + | |
| 20. | Анастасия И. | | | + |

Шкала опросника к методике «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

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

Таблица 7. Нормативные данные изучения факторов школьной тревожности учащихся 2-ых младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

| № | ФИ учащегося | Факторы школьной тревожности | | | | | | |
|-----|---------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------------------|---|---|--|
| | | Общая тревожность в школе | Переживание социального стресса | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Проблемы и страхи в отношениях с учителями |
| 1. | Роман А. | + | | | | | | |
| 2. | Александра В. | | + | | | | | |
| 3. | Максим Ч. | | | + | | | | |
| 4. | Виктория Е. | + | | | | | | |
| 5. | Анна А. | | + | | | | | |
| 6. | Глеб М. | | | | + | | | |
| 7. | Виктория Г. | | | | | + | | |
| 8. | Артем С. | | | | | | | + |
| 9. | Кристина М. | + | | | | | | |
| 10. | Руслан Ц. | | + | | | | | |
| 11. | Иван И. | | | | | | + | |
| 12. | Роман К. | | | + | | | | |
| 13. | Наталья В. | + | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|-------------|---|---|--|---|--|---|---|
| 14. | Ксения З. | | | | | | + | |
| 15. | Светлана Н. | + | | | | | | |
| 16. | Даниил О. | | | | | | | + |
| 17. | Полина П. | | + | | | | | |
| 18. | Роман В. | + | | | | | | |
| 19. | Алена К. | | | | | | + | |
| 20. | Юрий А. | | | | + | | | |

Таблица 8. Нормативные данные изучения факторов школьной тревожности учащихся 4-ых младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) [50, с.211]

| № | ФИ учащегося | Факторы школьной тревожности | | | | | | |
|-----|--------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------------------|---|---|--|
| | | Общая тревожность в школе | Переживание социального стресса | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Проблемы и страхи в отношениях с учителями |
| 1. | Артем И. | | | + | | | | |
| 2. | Никита С. | + | | | | | | |
| 3. | Ева М. | | + | | | | | |
| 4. | Алиса Ш. | | | | + | | | |
| 5. | Руслан Б. | | | | | + | | |
| 6. | Софья М. | + | | | | | | |
| 7. | Роман С. | | | | | | | + |
| 8. | Алена К. | | | + | | | | |
| 9. | Михаил А. | | | | | | | + |
| 10. | Алиса Д. | | + | | | | | |
| 11. | Алена Е. | + | | | | | | |
| 12. | Анастасия К. | | | | + | | | |
| 13. | Никита К. | | + | | | | | |
| 14. | Ксения Т. | | | | | | + | |
| 15. | Савелий Ф. | | | | | | + | |
| 16. | Даниил Д. | | + | | | | | |
| 17. | Полина В. | | | | | | + | |
| 18. | Роман П. | + | | | | | | |
| 19. | Александр В. | | | | | + | | |
| 20. | Анастасия И. | | | | | | + | |

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Симптомокомплексы к методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса,

С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465]

| Симптомокомплекс | Симптом | Балл |
|--|--|-------------|
| 1. Благоприятная семейная ситуация | 1. Общая деятельность всех членов семьи | 0,2 |
| | 2. Преобладание людей на рисунке | 0,1 |
| | 3. Изображение всех членов семьи | 0,2 |
| | 4. Отсутствие изолированных членов семьи | 0,2 |
| | 5. Отсутствие штриховки | 0,1 |
| | 6. Хорошее качество линии | 0,1 |
| | 7. Отсутствие показателей враждебности | 0,2 |
| | 8. Адекватное распределение людей на листе | 0,1 |
| | 9. Подчеркивание отдельных деталей | 0,1 |
| 2. Тревожность | 1. Штриховка | - |
| | 2. Линия основания - пол | 0, 1, 2, 3 |
| | 3. Линия над рисунком | 0,1 |
| | 4. Линия с сильным нажимом | 0,1 |
| | 5. Стирание | 0,1 |
| | 6. Преувеличенное внимание к деталям | 0,1; 2 |
| | 7. Преобладание вещей | 0,1 |
| | 8. Двойные или прерывистые линии | 0,1 |
| | 9. Подчеркивание отдельных деталей | 0,1 |
| | 10. Другие возможные признаки | 0,1 |
| 3. Конфликтность в семье | 1. Барьеры между фигурами | - |
| | 2. Стирание отдельных фигур | 0,2 |
| | 3. Отсутствие основных частей тела у некоторых фигур | 0,1; 2 |
| | 4. Выделение отдельных фигур | 0,2 |
| | 5. Изоляция отдельных фигур | 0,2 |
| | 6. Неадекватная величина отдельных фигур | 0,2 |
| | 7. Несоответствие вербального описания и рисунка | 0,2 |
| | 8. Преобладание вещей | 0,1 |
| | 9. Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи | 0,1 |
| | 10. Член семьи, стоящий за спиной | 0,2 |
| | 11. Другие возможные признаки | 0,1 |
| 4. Чувство неполноценности в семейной ситуации | 1. Автор рисунка непропорционально маленький | - |
| | 2. Расположение фигур на нижней части листа | 0,2 |
| | 3. Линия слабая, прерывистая | 0,2 |
| | 4. Изоляция автора от других | 0,1 |
| | 5. Маленькие фигуры | 0,2 |
| | 6. Неподвижная по сравнению с другими фигура автора | 0,1 |
| | 7. Отсутствие автора | 0,1 |
| | 8. Автор стоит спиной | 0,2 |
| | 9. Другие возможные признаки | 0,1 |

| | | |
|-------------------------------------|--|-----|
| 5. Враждебность в семейной ситуации | 1. Одна фигура на другом листе или на другой стороне листа | - |
| | 2. Агрессивная позиция фигуры | 0,2 |
| | 3. Зачеркнутая фигура | 0,1 |
| | 4. Деформированная фигура | 0,2 |
| | 5. Обратный профиль | 0,2 |
| | 6. Руки раскинуты в стороны | 0,1 |
| | 7. Пальцы длинные, подчеркнутые | 0,1 |
| | 8. Другие возможные признаки | 0,1 |

Таблица 9. Нормативные данные изучения субъективной семейной ситуации по методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465], приводящие к тревожности учащихся 2-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития

| | | Ситуации в семье | | | | |
|-------|---------------|---------------------------------|---------------------|-----------------------|---|----------------------------------|
| № п/п | ФИ учащегося | Благоприятная семейная ситуация | Тревожность в семье | Конфликтность в семье | Чувство неполноценности в семейной ситуации | Враждебность в семейной ситуации |
| 1. | Роман А. | | | + | | |
| 2. | Александра В. | | + | | | |
| 3. | Максим Ч. | + | | | | |
| 4. | Виктория Е. | | | | + | |
| 5. | Анна А. | | + | | | |
| 6. | Глеб М. | | + | | | |
| 7. | Виктория Г. | | | + | | |
| 8. | Артем С. | + | | | | |
| 9. | Кристина М. | | | | + | |
| 10. | Руслан Ц. | | | + | | |
| 11. | Иван И. | | | | | + |
| 12. | Роман К. | | + | | | |
| 13. | Наталья В. | + | | | | |
| 14. | Ксения З. | | | | + | |
| 15. | Светлана Н. | | | + | | |
| 16. | Даниил О. | + | | | | |
| 17. | Полина П. | | + | | | |
| 18. | Роман В. | | | + | | |
| 19. | Алена К. | | + | | | |
| 20. | Юрий А. | | | | + | |

Таблица 10. Нормативные данные изучения субъективной семейной ситуации по методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465], приводящие к тревожности учащихся 4-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития

| | | Ситуации в семье | | | | |
|-------|--------------|---------------------------------|---------------------|-----------------------|---|----------------------------------|
| № п/п | ФИ учащегося | Благоприятная семейная ситуация | Тревожность в семье | Конфликтность в семье | Чувство неполноценности в семейной ситуации | Враждебность в семейной ситуации |
| 1. | Артем И. | | + | | | |
| 2. | Никита С. | + | | | | |
| 3. | Ева М. | | | + | | |
| 4. | Алиса Ш. | | | | + | |
| 5. | Руслан Б. | | + | | | |
| 6. | Софья М. | + | | | | |
| 7. | Роман С. | | | | | + |
| 8. | Алена К. | + | | | | |
| 9. | Михаил А. | | + | | | |
| 10. | Алиса Д. | | | + | | |
| 11. | Алена Е. | | + | | | |
| 12. | Анастасия К. | + | | | | |
| 13. | Никита К. | + | | | | |
| 14. | Ксения Т. | | + | | | |
| 15. | Савелий Ф. | + | | | | |
| 16. | Даниил Д. | | + | | | |
| 17. | Полина В. | | | + | | |
| 18. | Роман П. | + | | | | |
| 19. | Александр В. | | + | | | |
| 20. | Анастасия И. | | | + | | |

Таблица 1. Изучение субъективной семейной ситуации по методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465], приводящие к тревожности учащихся 2-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|--------------------------|------------------|---------------------------------|---------------------|-----------------------|---|----------------------------------|
| № п/п | И. Ф. обучающего | Благоприятная семейная ситуация | Тревожность в семье | Конфликтность в семье | Чувство неполноценности в семейной ситуации | Враждебность в семейной ситуации |
| 1. | Александра В. | | + | | | |
| 2. | Виктория Е. | | | + | | |
| 3. | Глеб М. | + | | | | |
| 4. | Виктория Г. | | | | + | |
| 5. | Иван И. | | + | | | |
| 6. | Роман К. | | | + | | |
| 7. | Наталья В. | | + | | | |
| 8. | Светлана Н. | | | | + | |
| 9. | Даниил О. | | | + | | |
| 10. | Роман В. | | + | | | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И. Ф. обучающего | Благоприятная семейная ситуация | Тревожность в семье | Конфликтность в семье | Чувство неполноценности в семейной ситуации | Враждебность в семейной ситуации |
| 1. | Роман А. | | | + | | |
| 2. | Максим Ч. | | + | | | |
| 3. | Анна А. | | | | + | |
| 4. | Артем С. | | + | | | |
| 5. | Кристина М. | | | + | | |
| 6. | Руслан Ц. | | | + | | |
| 7. | Ксения З. | | + | | | |
| 8. | Полина П. | | | | + | |
| 9. | Алена К. | | | + | | |
| 10. | Юрий А. | | + | | | |

Таблица 2. Изучение субъективной семейной ситуации по методике «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана (1972) в адаптации А.И. Захарова (1977) [20, с.465], приводящие к тревожности учащихся 4-ых классов младшего школьного возраста с задержкой психического развития после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|--------------------------|------------------|---------------------------------|---------------------|-----------------------|---|----------------------------------|
| № п/п | И. Ф. обучающего | Благоприятная семейная ситуация | Тревожность в семье | Конфликтность в семье | Чувство неполноценности в семейной ситуации | Враждебность в семейной ситуации |
| 1. | Артем И. | + | | | | |
| 2. | Никита С. | | + | | | |
| 3. | Алиса Ш. | + | | | | |
| 4. | Руслан Б. | | | + | | |
| 5. | Софья М. | + | | | | |
| 6. | Михаил А. | | | | + | |
| 7. | Алиса Д. | | | | + | |
| 8. | Никита К. | | + | | | |
| 9. | Полина В. | + | | | | |
| 10. | Александр В. | | | | + | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И. Ф. обучающего | Благоприятная семейная ситуация | Тревожность в семье | Конфликтность в семье | Чувство неполноценности в семейной ситуации | Враждебность в семейной ситуации |
| 1. | Ева М. | + | | | | |
| 2. | Роман С. | | | | + | |
| 3. | Алена К. | | | + | | |
| 4. | Алена Е. | + | | | | |
| 5. | Анастасия К. | + | | | | |
| 6. | Ксения К. | | + | | | |
| 7. | Савелий Ф. | | | + | | |
| 8. | Даниил Д. | | | | + | |
| 9. | Роман П. | | | | | + |
| 10. | Анастасия И. | | | | + | |

Таблица 3. Изучение эмоциональных состояний и страхов среди учащихся младшего школьного возраста 2-ых классов с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | |
|--------------------------|------------------|-------------|----------|------------|
| № п/п | И. Ф. обучающего | Тревожность | Агрессия | Самозащита |
| 1. | Александра В. | + | | |
| 2. | Виктория Е. | | | + |
| 3. | Глеб М. | | | + |
| 4. | Виктория Г. | + | | |
| 5. | Иван И. | + | | |
| 6. | Роман К. | | | + |
| 7. | Наталья В. | | | + |
| 8. | Светлана Н. | + | | |
| 9. | Даниил О. | + | | |
| 10. | Роман В. | + | | |
| Контрольная группа | | | | |
| № п/п | И. Ф. обучающего | Тревожность | Агрессия | Самозащита |
| 1. | Роман А. | + | | |
| 2. | Максим Ч. | + | | |
| 3. | Анна А. | | + | |
| 4. | Артем С. | + | | |
| 5. | Кристина М. | + | | |
| 6. | Руслан Ц. | | | + |
| 7. | Ксения З. | + | | |
| 8. | Полина П. | + | | |
| 9. | Алена К. | + | | |
| 10. | Юрий А. | + | | |

Таблица 4. Изучение эмоциональных состояний и страхов среди учащихся младшего школьного возраста 4-ых классов с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | |
|--------------------------|------------------|-------------|----------|------------|
| № п/п | И. Ф. обучающего | Тревожность | Агрессия | Самозащита |
| 1. | Артем И. | + | | |

| 2. | Никита С. | | | + |
|--------------------|------------------|-------------|----------|------------|
| 3. | Алиса Ш. | + | | |
| 4. | Руслан Б. | | + | |
| 5. | Софья М. | + | | |
| 6. | Михаил А. | + | | |
| 7. | Алиса Д. | | + | |
| 8. | Никита К. | + | | |
| 9. | Полина В. | + | | |
| 10. | Александр В. | + | | |
| Контрольная группа | | | | |
| № п/п | И. Ф. обучающего | Тревожность | Агрессия | Самозащита |
| 1. | Ева М. | + | | |
| 2. | Роман С. | + | | |
| 3. | Алена К. | + | | |
| 4. | Алена Е. | + | | |
| 5. | Анастасия К. | + | | |
| 6. | Ксения К. | | + | |
| 7. | Савелий Ф. | + | | |
| 8. | Даниил Д. | + | | |
| 9. | Роман П. | + | | |
| 10. | Анастасия И. | | + | |

Таблица 5. Изучение уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста 2-ых классов с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1999) после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | |
|--------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| № п/п | И. Ф. обучающего | Высокая агрессивность | Средняя агрессивность | Низкая агрессивность |
| 1. | Александра В. | | | + |
| 2. | Виктория Е. | | + | |
| 3. | Глеб М. | | + | |
| 4. | Виктория Г. | + | | |
| 5. | Иван И. | | | + |
| 6. | Роман К. | | + | |
| 7. | Наталья В. | | + | |
| 8. | Светлана Н. | | | + |
| 9. | Даниил О. | | | + |
| 10. | Роман В. | | + | |
| Контрольная группа | | | | |
| № п/п | И. Ф. обучающего | Высокая агрессивность | Средняя агрессивность | Низкая агрессивность |
| 1. | Роман А. | | + | |
| 2. | Максим Ч. | | | + |
| 3. | Анна А. | + | | |

| | | | | |
|-----|-------------|--|---|---|
| 4. | Артем С. | | + | |
| 5. | Кристина М. | | + | |
| 6. | Руслан Ц. | | | + |
| 7. | Ксения З. | | | + |
| 8. | Полина П. | | + | |
| 9. | Алена К. | | + | |
| 10. | Юрий А. | | + | |

Таблица 6. Изучение уровня агрессивности учащихся младшего школьного возраста 4-ых классов с задержкой психического развития, полученные при помощи проективной методики «Несуществующее животное» М.З.

Дукаревич (1999) после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | |
|--------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| № п/п | И. Ф. обучающего | Высокая агрессивность | Средняя агрессивность | Низкая агрессивность |
| 1. | Артем И. | | + | |
| 2. | Никита С. | + | | |
| 3. | Алиса Ш. | | + | |
| 4. | Руслан Б. | | | + |
| 5. | Софья М. | | | + |
| 6. | Михаил А. | + | | |
| 7. | Алиса Д. | | | + |
| 8. | Никита К. | | + | |
| 9. | Полина В. | | | + |
| 10. | Александр В. | | + | |
| Контрольная группа | | | | |
| № п/п | И. Ф. обучающего | Высокая агрессивность | Средняя агрессивность | Низкая агрессивность |
| 1. | Ева М. | | | + |
| 2. | Роман С. | + | | |
| 3. | Алена К. | | + | |
| 4. | Алена Е. | + | | |
| 5. | Анастасия К. | | + | |
| 6. | Ксения К. | | + | |
| 7. | Савелий Ф. | | | + |
| 8. | Даниил Д. | | | + |
| 9. | Роман П. | + | | |
| 10. | Анастасия И. | | + | |

Таблица 7. Изучение уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста 2-ых классов с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | |
|--------------------------|--------------------|---------------------|------------------------|--------------------|
| № п/п | И. Ф. обучающегося | Высокая тревожность | Повышенная тревожность | Низкая тревожность |
| 1. | Александра В. | | + | |
| 2. | Виктория Е. | | + | |
| 3. | Глеб М. | + | | |
| 4. | Виктория Г. | | + | |
| 5. | Иван И. | | | + |
| 6. | Роман К. | | | + |
| 7. | Наталья В. | + | | |
| 8. | Светлана Н. | | + | |
| 9. | Даниил О. | | | + |
| 10. | Роман В. | | + | |
| Контрольная группа | | | | |
| № п/п | И. Ф. обучающегося | Высокая тревожность | Повышенная тревожность | Низкая тревожность |
| 1. | Роман А. | | + | |
| 2. | Максим Ч. | + | | |
| 3. | Анна А. | | | + |
| 4. | Артем С. | | + | |
| 5. | Кристина М. | | + | |
| 6. | Руслан Ц. | | + | |
| 7. | Ксения З. | | + | |
| 8. | Полина П. | | + | |
| 9. | Алена К. | + | | |
| 10. | Юрий А. | | + | |

Таблица 8. Изучение уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста 4-ых классов с задержкой психического развития, полученные при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса» (1970) под редакцией Н.П. Кондратьевой (1995) после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | |
|--------------------------|--------------------|---------------------|------------------------|--------------------|
| № п/п | И. Ф. обучающегося | Высокая тревожность | Повышенная тревожность | Низкая тревожность |
| 1. | Артем И. | | + | |
| 2. | Никита С. | | | + |
| 3. | Алиса Ш. | | | + |
| 4. | Руслан Б. | | | + |
| 5. | Софья М. | | | + |
| 6. | Михаил А. | + | | |
| 7. | Алиса Д. | | + | |
| 8. | Никита К. | + | | |
| 9. | Полина В. | | | + |
| 10. | Александр В. | + | | |

| Контрольная группа | | | | |
|--------------------|---------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------|
| № п/п | И. Ф. обучающего | Высокая тревожность | Повышенная тревожность | Низкая тревожность |
| 1. | Ева М. | | + | |
| 2. | Роман С. | | | + |
| 3. | Алена К. | + | | |
| 4. | Алена Е. | | + | |
| 5. | Анастасия К. | | + | |
| 6. | Ксения К. | | + | |
| 7. | Савелий Ф. | | | + |
| 8. | Даниил Д. | | + | |
| 9. | Роман П. | + | | |
| 10. | Анастасия И. | | + | |

Рекомендации родителям и педагогам по преодолению школьной тревожности младших школьников (А.В. Микляева, 2008)

Краткая характеристика

У детей, обучающихся во 2-4 классах в данном возрасте преобладает развитие познавательной сферы, выработка и закрепление эффективного стиля учебно-познавательной деятельности. Дети находятся в системе привычных школьных требований, взаимодействуют с учителями и одноклассниками. Но у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в частности задержку психического развития, преобладает хроническая учебная неуспешность, во взаимодействии с учителями или одноклассниками и несоответствие ожиданий родителей демонстрируемым ребенком результатам.

Как строить общение с тревожным ребенком

Нередко родители предъявляют ребенку требования, соответствовать которым он не в силах. Ребенок не может понять, как и чем угодить родителям, безуспешно пробует добиться их расположения и любви. Но, потерпев одну неудачу за другой, понимает, что никогда не сможет выполнить все, чего ждут от него мама и папа. Он признает себя не таким, как все: хуже, никчемнее, считает необходимым приносить бесконечные извинения.

Чтобы избежать пугающего внимания взрослых или их критики, ребенок физически и психически сдерживает свою внутреннюю энергию. Он привыкает мелко и часто дышать, голова его уходит в плечи, ребенок приобретает привычку осторожно и незаметно выскользывать из комнаты. Все это отнюдь не способствует развитию ребенка, реализации его творческих способностей, мешает его общению со взрослыми и детьми, поэтому родители тревожного ребенка должны сделать все, чтобы заверить его в своей любви (независимо от успехов), в его компетентности в какой-либо области (не бывает совсем неспособных детей).

Прежде всего, родители должны ежедневно отмечать его успехи, сообщая о них в его присутствии другим членам семьи (например, во время общего ужина). Кроме того, необходимо отказаться от слов, которые унижают достоинство ребенка. Не надо требовать от ребенка извинений за тот или иной поступок, лучше пусть объяснит, почему он это сделал (если захочет). Если же ребенок извинился под нажимом родителей, это может вызвать у него не раскаяние, а озлобление.

Полезно снизить количество замечаний. Предложите родителям попробовать в течение одного только дня записать все замечания, высказанные ребенку. Вечером пусть они перечитают список. Скорее всего, для них станет очевидно, что большинство замечаний можно было бы не делать: они либо не принесли пользы, либо только повредили вам и вашему ребенку.

Нельзя угрожать детям невыполнимыми наказаниями: («Замолчи, а то рот заклею!»). Они и без того боятся всего на свете. Лучше, если родители в качестве профилактики, не дожидаясь экстремальной ситуации, будут больше разговаривать с детьми, помогать им выражать свои мысли и чувства словами.

Ласковые прикосновения родителей помогут тревожному ребенку обрести чувство уверенности и доверия к миру, а это избавит его от страха насмешки, предательства.

Родители тревожного ребенка должны быть единомышленны и последовательны, поощряя и наказывая его. Малыш, не зная, например, как сегодня отреагирует мама на разбитую тарелку, боится еще больше, а это приводит его к стрессу.

Родители тревожных детей часто сами испытывают мышечное напряжение, поэтому упражнения на релаксацию могут быть полезны и для них.

Подобные занятия можно рекомендовать не только родителям, но и педагогам. Ведь ни для кого не секрет, что тревожность родителей зачастую передается детям, а тревожность педагога - ученикам и воспитанникам. Вот потому, прежде чем оказывать помощь ребенку, взрослый должен позаботиться о себе.

- Необходимо доверять ребенку. Недоверие порождает тревогу, неуверенность, внутренние конфликты;
- Взрослым следует избегать противоречий в своих действиях, словах, поступках;
- Честность, доверие, безусловное принятие – основа эмоционального благополучия ребенка. Он должен знать: он хороший, любимый;
- Помогать ребенку находить ситуации, в которых он будет успешен. Хвалить его чаще, быть щедрым на проявления любви и ласки. Повышать самооценку ребенка;
- Научиться распознавать проявления тревоги ребенка, чтобы не ругать за то, за что нужно пожалеть, не требовать того, что он не может выполнить;
- Слабым местом тревожных детей часто является повышенная утомляемость;
- Важно сохранить эмоционально глубокие отношения с ребенком для оказания ему помощи и поддержки;
- Проявлениями тревожности могут быть агрессивность или апатия. Они, чаще всего, являются следствием завышенных или непоследовательных требований;
- Нельзя отвечать агрессией на агрессию детей. Нельзя при апатии ребенка пытаться расшевелить его насмешками, укорами, ложными обещаниями;
- Необходимо учитывать, что тревожный ребенок сам находит какой-то способ борьбы с тревогой, например, фантазии. Их нужно уважать и использовать, чтобы помочь ребенку;
- Оказывать поддержку, проявлять искреннюю заботу о ребенке, чаще давать позитивную оценку их действиям и поступкам;
- Называть чаще ребенка по имени и хвалить его в присутствии других детей и взрослых;
- Поручать выполнение престижных поручений;
- Если сравнивать результаты работы, то только его собственные (достиг

вчера, неделю или месяц назад);

- Не следует торопить и подгонять их с ответом, дать время для ответа, и не повторять вопрос несколько раз (в противном случае ребенок ответит нескоро, т.к. новое повторение вопроса он будет воспринимать как новый стимул). Лучше избегать решения тех задач, которые ограничены во времени;
- Избегать излишне эмоциональных реакций по поводу неудач учеников, сравнения учеников друг с другом, т.к. это способствует возникновению страхов, повышению тревожности, снижению уровня школьной мотивации, возникновению у детей мотива избегания неудачи, формированию заниженной самооценки, неврозов, ухудшению взаимоотношений между учителем и учеником. Для создания у детей ситуации успеха, лучше стараться показывать положительную динамику в результатах отдельного ученика, объяснять причины неудач, чётко разъяснять систему требований и оценивания, учить детей преодолевать трудности, извлекая уроки из неудач, чтобы избегать их в дальнейшем, поощрять детей в практике задавания вопросов и т.д.

Профилактика тревожности (Рекомендации родителям).

1. Общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: «Много ваши учителя понимают! Бабушку лучше слушай!»).
2. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.
3. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом дается какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить.
4. Доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.

5. Если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемленным.

Если родители не удовлетворены поведением и успехами своего ребенка, это еще не повод, чтобы отказать ему в любви и поддержке. Пусть он живет в атмосфере тепла и доверия, и тогда проявятся все его многочисленные таланты.

Как играть с тревожными детьми. На начальных этапах работы с тревожным ребенком следует руководствоваться следующими правилами:

1. Включение ребенка в любую новую игру должно проходить поэтапно. Пусть он сначала ознакомится с правилами игры, посмотрит, как в нее играют другие дети, и лишь потом, когда сам захочет, станет ее участником.
2. Необходимо избегать соревновательных моментов и игр, в которых учитывается скорость выполнения задания, например, таких как «Кто быстрее?».
3. Если вы вводите новую игру, то для того чтобы тревожный ребенок не ощущал опасности от встречи с чем-то неизвестным, лучше проводить ее на материале, уже знакомом ему (картинки, карточки). Можно использовать часть инструкции или правил из игры, в которую ребенок уже играл неоднократно.
4. Игры с закрытыми глазами рекомендуется использовать только после длительной работы с ребенком, когда он сам решит, что может выполнить это условие.
5. Родители и учителя не должны подрывать авторитет друг друга, наоборот, должны сотрудничать, ведь что у одних, что у других одна цель – воспитать уверенную в себе разностороннюю личность.

Как помочь тревожному ребенку.

Работа с тревожным ребенком сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время.

Специалисты рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1. Повышение самооценки.

2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях.
3. Снятие мышечного напряжения.

Повышение самооценки

Повысить самооценку ребенка за короткое время невозможно. Необходимо ежедневно проводить целенаправленную работу. Следует чаще хвалить ребенка его даже за незначительные успехи, отмечайте их в присутствии других детей. Однако ваша похвала должна быть искренней, потому что дети остро реагируют на фальшь. Причем ребенок обязательно должен знать, за что его похвалили. В любой ситуации можно найти повод для того, чтобы похвалить ребенка.

Можно оформить стенд «Звезда недели», на котором раз в неделю вся информация будет посвящена успехам ребенка.

Обучение детей умению управлять своим поведением

Если у ребенка проявляется тревога при выполнении учебных заданий, не рекомендуется проводить какие-либо виды работ, учитывающие скорость. Нельзя подгонять и торопить их.

Обращаясь к тревожному ребенку с просьбой или вопросом, желательно установить с ним контакт глаз: либо вы наклонитесь к нему, либо приподнимите ребенка до уровня ваших глаз.

Совместное со взрослым сочинение сказок и историй научит ребенка выражать словами свою тревогу и страх. И даже если он приписывает их не себе, а вымышленному герою, это поможет снять эмоциональный груз внутреннего переживания и в какой-то мере успокоит ребенка.

Обучать ребенка управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях можно и нужно в повседневной работе с ним. Полезно применять в работе с тревожными детьми ролевые игры. Разыгрывать можно как знакомые ситуации, так и те, которые вызывают особую тревогу ребенка (например, ситуация «боюсь учителя» даст ребенку возможность поиграть с куклой, символизирующей фигуру педагога; ситуация «боюсь войны» позволит

действовать от имени фашиста, бомбы, то есть чего-то страшного, чего боится ребенок).

Игры, в которых кукла взрослого исполняет роль ребенка, а кукла ребенка - роль взрослого, помогут ребенку выразить свои эмоции, а вам - сделать много интересных и важных открытий. Тревожные дети боятся двигаться, а ведь именно в подвижной эмоциональной игре (война, «казаки-разбойники») ребенок может пережить и сильный страх, и волнение, и это поможет ему снять напряжение в реальной жизни.

Снятие мышечного напряжения

Желательно при работе с тревожными детьми использовать игры на телесный контакт. Очень полезны упражнения на релаксацию, техника глубокого дыхания, занятия йогой, массаж и просто растирания тела.

Еще один способ снятия излишней тревожности - раскрашивание лица старыми мамиными помадами. Можно также устроить импровизированный маскарад, шоу. Для этого надо приготовить маски, костюмы или просто старую взрослую одежду. Участие в представлении поможет тревожным детям расслабиться. А если маски и костюмы будут изготовлены руками детей (конечно, с участием взрослых), игра принесет им еще больше удовольствия.

Упражнения для снижения тревожности

Плакат с «заклинаниями-девизами». Очевидно, что тревожные дети внушают себе: «Я не смогу этого сделать», «Это слишком трудно», «Я никогда не сделаю правильно». Помогите ученикам изменить внутреннюю речь. Можно повесить в вашем классе перед глазами учеников плакаты с заклипаниями (внутренними девизами): «Я смогу это!», «Попробуй – и результат обязательно будет!», «Когда говорю себе, что я могу, я действительно могу!», «Я могу стать таким, каким я хочу быть».

Ищите два плюса на каждый минус. Введите правило: когда услышите, что ребенок негативно высказывается о себе и своей учебе, вслух скажите о его работе не менее двух позитивных утверждений. Этот прием помогает ребенку

обращать внимание на те слова, которые он говорит о себе. Это также помогает трансформировать негативный образ себя в позитивный. Поначалу ученики чувствуют некоторую неловкость, когда слышат о себе хорошее, но ... «к хорошему быстро привыкаешь». Одно условие: реплики взрослого должны быть предельно конкретны.

Декларация «Я могу». В голове тревожного ребенка, как только он получает задачу, как будто звучит заезженная пластинка «А вдруг ты не сможешь, вдруг ничего не получится». Чтобы «сменить пластинку» попросите ученика тихонько повторить фразы по типу: «Я могу решить эту задачу с дробями», «Я достаточно умен, чтобы ответить на все эти вопросы».

Попросите школьника повторять это перед сложным заданием или когда видите признаки подступающей неуверенности, положите карточку с текстом заклинания рядом с заданием.

Рассказывайте об ошибках. Необходимо рассказать об одной из ошибок, совершенных сегодня на уроке, дома, в транспорте. Поначалу дети могут не принять эту игру. Об ошибках говорить самим, да еще перед остальными – для многих это все равно что продемонстрировать всем пятно на одежде. Поэтому очень важно, чтобы и сам взрослый принимал участие в этой игре. Открывая эту тайну своим ученикам, мы помогаем им усвоить, что ошибки – нормальная часть жизни каждого человека. Тревожные ученики перестают чувствовать себя неуспешными.

В другой раз продолжите игру вопросом: «Что ты можешь сделать, чтобы больше не повторить эту ошибку?» Отвечая на него, ученики начинают понимать, что важно научиться не избегать ошибок. Когда ученик слышит, как другие планируют исправлять свои ошибки, он как бы учится способам исправлять свои собственные.

Показывайте ценность ошибки как попытки. Нужно признать, что больше ошибок делают люди активные, а не пассивные, а активность всегда приветствуется. Вот почему важно награждать ошибки замечаниями,

сделанными с энтузиазмом и положительным пафосом: «Ошибка уже сделана. Ну и что? Теперь посмотри, чему можно на ней научиться».

Подчеркивайте любые улучшения. Сделайте своим девизом «Все, что делается, - делается!» Не ждите, когда задача будет полностью решена, обращайтесь внимание на каждый верный шаг при решении.

Раскрывайте сильные стороны своих детей. Тревожные дети нуждаются в поддержке, нуждаются в том, чтобы им помогли развить чувство состоятельности. Обращайте внимание на сильные стороны ребенка. Едва заметив что-то ценное в нем, прямо скажите ему об этом.