

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 психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ЧЕУСОВ ДЕНИС ВАЛЕРЬЕВИЧ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОПТИМИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
канд. психол. наук Тодышева Т.Ю.

Обучающийся
Чеусов Д.В.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 7 |
| 1.1. Общая характеристика понятия «функциональные состояния»..... | 7 |
| 1.2. Социально-психологические характеристики младших школьников..... | 10 |
| 1.3. Теоретическое обоснование оптимизации функциональных состояний младших школьников..... | 15 |
| Выводы по Главе 1..... | 20 |
| ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ ОПТИМИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 22 |
| 2.1. Программа оптимизации функциональных состояний младших школьников..... | 22 |
| 2.2. Реализация программы..... | 30 |
| 2.3. Анализ эффективности программы..... | 30 |
| Выводы по Главе 2..... | 39 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 41 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК..... | 43 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 48 |
| ЛИСТ НОРМОКОНТРОЛЯ..... | 55 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития системы начального образования характеризуется значительной интенсификацией учебного процесса, расширением содержания образовательных программ, цифровизацией обучения и возрастанием требований к познавательной активности обучающихся. В этих условиях младшие школьники испытывают существенные нагрузки – не только интеллектуальные, но и эмоциональные. Учебная деятельность, ставшая ведущей в данном возрасте, предъявляет высокие требования к произвольности поведения, концентрации внимания, эмоциональной устойчивости и работоспособности ребёнка [4; 9; 15].

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных учёных свидетельствуют о том, что значительная часть младших школьников испытывает трудности адаптации к школьному обучению, проявляющиеся в повышенной утомляемости, снижении работоспособности, повышенной тревожности и эмоциональной нестабильности [2; 3; 33; 48]. Эти проявления рассматриваются в современной психологии как признаки неблагоприятных функциональных состояний, оказывающих негативное влияние на эффективность учебной деятельности и психологическое благополучие ребёнка [22; 23; 41].

Категория «функциональное состояние» является одной из наиболее разработанных в отечественной психологии. Фундаментальные работы А. Б. Леоновой, В. И. Медведева, В. А. Ганзена, А. О. Прохорова, Е. П. Ильина заложили основы системного понимания функционального состояния как интегральной характеристики деятельности человека [13; 23; 29; 30; 32; 37]. В то же время применительно к младшему школьному возрасту проблема функциональных состояний продолжает оставаться актуальной: специфика данного возрастного периода обуславливает необходимость особого подхода к их диагностике и оптимизации [10; 38; 39].

Особое значение в современных психолого-педагогических исследованиях приобретает проблема оптимизации функциональных состояний младших школьников посредством специально разработанных программ, основанных на принципах саморегуляции, релаксации и развития эмоциональной сферы ребёнка [8; 25; 45; 50]. Однако, несмотря на наличие значительного числа теоретических разработок, в практике начальной школы наблюдается дефицит апробированных и систематизированных программ, ориентированных на оптимизацию функциональных состояний младших школьников с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые разработана и апробирована комплексная программа оптимизации функциональных состояний младших школьников, объединяющая методы дыхательной гимнастики, психогимнастики, сказкотерапии и арт-терапии в единой системе,

адаптированной к возрасту 9–10 лет. Получены эмпирические данные, подтверждающие эффективность интеграции указанных методов.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанная программа может быть использована педагогами-психологами общеобразовательных школ, педагогами дополнительного образования, воспитателями групп продлённого дня для профилактики и коррекции неблагоприятных функциональных состояний у детей младшего школьного возраста. Программа содержит методические материалы (конспекты занятий, памятки для родителей и учителей), которые могут быть внедрены в практику начальной школы.

Цель исследования – апробировать и реализовать программу оптимизации функциональных состояний младших школьников.

Объект исследования – функциональные состояния.

Предмет исследования – функциональные состояния младших школьников.

Гипотеза исследования: реализация специальной программы, включающей элементы саморегуляции, релаксации и развития эмоциональной сферы, способствует оптимизации функциональных состояний младших школьников, что выражается в снижении уровня школьной тревожности, повышении показателей самочувствия, активности, настроения, внимания и учебной мотивации.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Раскрыть понятие «функциональные состояния».
3. Дать психологическую характеристику младшим школьникам.
4. Рассмотреть подходы к оптимизации функциональных состояний младших школьников.
5. Разработать и реализовать проект программы оптимизации функциональных состояний младших школьников.
6. Оценить эффективность программы посредством сравнительного анализа результатов диагностики экспериментальной и контрольной групп.

Теоретическая основа исследования: теория функциональных состояний (А. Б. Леонова, В. И. Медведев); культурно-историческая теория Л. С. Выготского; работы по психологии младшего школьного возраста (Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович); исследования по психологическому здоровью школьников (И. В. Дубровина, О. В. Хухлаева).

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; обобщение и систематизация научных данных.
2. Эмпирические: наблюдение; беседа; психодиагностическое тестирование.
3. Статистические: сравнительный анализ с использованием критерия Манна-Уитни (для независимых выборок) и критерия Вилкоксона (для зависимых выборок).

Диагностические методики:

1. Методика «САН» (Самочувствие, Активность, Настроение) В. А. Доскина – для оценки функционального состояния [18].
2. Тест школьной тревожности Филлипса – для диагностики уровня тревожности, связанной со школой [33].
3. Методика «Корректирующая проба» Б. Бурдона – для оценки внимания и утомляемости [2; 4].
4. Методика диагностики школьной мотивации Н. Г. Лускановой – для оценки отношения к учёбе [31].

База исследования: учащиеся начальных классов МАОУ СШ №158 «Гранни» г. Красноярска. Экспериментальная группа – 3 «А» класс (22 человека), контрольная группа – 3 «Б» класс (23 человека). Возраст участников – 9–10 лет.

Положения, выносимые на защиту:

1. Функциональное состояние младшего школьника представляет собой интегральную динамическую характеристику, включающую эмоциональный (самочувствие, настроение, тревожность), когнитивно-операционный (внимание, работоспособность) и мотивационный (школьная мотивация) компоненты. Дисбаланс этих компонентов проявляется в снижении учебной успешности и эмоциональном неблагополучии.
2. Программа «Я учусь управлять собой», основанная на модифицированной программе С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» и обогащённая элементами психогимнастики М. И. Чистяковой, дыхательной гимнастики, сказкотерапии и арт-терапии, является эффективным средством оптимизации функциональных состояний младших школьников 9–10 лет.
3. Реализация программы обеспечивает статистически значимое ($p \leq 0,05$) снижение доли учащихся с низкими показателями самочувствия,

активности, настроения, школьной тревожности, внимания и школьной мотивации в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, что подтверждает её эффективность.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (53 источника) и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Общая характеристика понятия «функциональные состояния»

Понятие «функциональное состояние» относится к числу центральных категорий современной психологии, психофизиологии и физиологии труда. Его разработка связана с потребностью научного описания тех изменений, которые происходят с человеком в процессе различных видов деятельности и под влиянием разнообразных факторов внешней и внутренней среды. Несмотря на длительную историю изучения, единая, общепринятая дефиниция данного понятия в современной науке отсутствует, что обусловлено сложностью и многомерностью самого феномена [6; 41].

В отечественной науке термин «функциональное состояние» получил широкое распространение во второй половине XX века. Одним из основоположников системного подхода к изучению функциональных состояний человека является В. И. Медведев, который определял функциональное состояние как «интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности» [32, с. 130]. В рамках данного подхода функциональное состояние рассматривается не как сумма отдельных физиологических или психических показателей, а как целостная системная характеристика, отражающая адаптационные возможности человека в конкретных условиях.

А. Б. Леонова, развивая идеи В. И. Медведева, предложила психологический подход к изучению функциональных состояний, согласно которому функциональное состояние есть «системный ответ организма и психики человека на внешние и внутренние воздействия, направленный на достижение полезного результата» [29; 30]. Принципиальным в этом подходе является то, что функциональное состояние трактуется как многоуровневое образование, включающее физиологический, психофизиологический, психологический и поведенческий уровни. Соответственно, диагностика и оценка функционального состояния требуют комплексного подхода и применения разнородных методик [29].

В. А. Ганзен и В. Н. Юрченко в рамках системного подхода рассматривают функциональное состояние как одно из основных проявлений психики, наряду с психическими процессами и свойствами личности [13]. По мнению авторов, психические состояния занимают промежуточное положение между процессами и свойствами: они менее устойчивы, чем свойства, но более устойчивы, чем процессы. Это делает функциональные состояния важным объектом психологического воздействия – их можно изменять, оптимизировать, корректировать.

Е. П. Ильин определяет функциональное состояние как «системную реакцию приспособительного характера», подчёркивая, что любое функциональное состояние возникает в ответ на конкретные условия деятельности и направлено на обеспечение её эффективности [23]. Автор выделяет несколько уровней функционального состояния: вегетативный (физиологический), сенсорный, моторный, эмоциональный и когнитивный. Каждый из этих уровней может быть оценён с помощью соответствующих методик.

А. О. Прохоров в своих работах развивает концепцию неравновесных психических состояний, в рамках которой особое внимание уделяется состояниям, выходящим за пределы нормы – как в сторону повышенной активации (стресс, возбуждение), так и в сторону пониженной активации (утомление, монотония, апатия) [37]. С точки зрения А. О. Прохорова, именно неравновесные состояния являются основным предметом психологической работы по оптимизации функциональных состояний.

Психофизиологический подход к функциональным состояниям, представленный в работах Н. Н. Даниловой, акцентирует внимание на нейрофизиологических механизмах формирования и регуляции состояний. С позиций данного подхода функциональное состояние есть «фоновая активность нервных центров, при которой реализуется та или иная конкретная деятельность человека» [17, с. 124]. Изменение функционального состояния связано с изменением уровня бодрствования, активации коры головного мозга, баланса процессов возбуждения и торможения.

М. В. Хватова рассматривает функциональное состояние как интегральную характеристику человека и предлагает в качестве её основных компонентов выделять физиологический, психологический и поведенческий уровни, каждый из которых взаимосвязан с остальными [41]. Подобный многоуровневый подход согласуется с положениями системной психофизиологии и позволяет рассматривать функциональное состояние как целостный феномен.

В современных исследованиях выделяются следующие основные характеристики функциональных состояний [1; 6; 14; 23]: интегральность – функциональное состояние формируется в результате согласованной работы различных физиологических и психологических систем; динамичность – функциональное состояние постоянно изменяется в зависимости от условий деятельности; адаптивность – функциональное состояние имеет приспособительный характер и обеспечивает эффективное взаимодействие человека со средой; многоуровневость – функциональное состояние включает несколько взаимосвязанных уровней (физиологический, психический, поведенческий); регулируемость – функциональное состояние поддаётся произвольной и непроизвольной регуляции.

Существуют различные классификации функциональных состояний. По критерию активации выделяют состояния повышенной активации (стресс, эмоциональное возбуждение, азарт), оптимальной активации (рабочее состояние, состояние мобилизации) и пониженной активации (утомление, монотония, скука, апатия) [23; 37]. По критерию длительности различают кратковременные (ситуативные) и устойчивые (длительные) функциональные состояния. По влиянию на деятельность выделяют благоприятные (рабочее состояние, состояние сосредоточенности) и неблагоприятные (утомление, тревожность, апатия) состояния [14].

Особое место среди функциональных состояний занимают состояния, связанные с эмоциональной сферой – тревожность, страх, фрустрация. А. М. Прихожан показала, что тревожность как устойчивое эмоциональное состояние оказывает существенное негативное влияние на познавательную деятельность, поведение и общение детей и подростков [36]. В работах А. В. Микляевой и П. В. Румянцевой школьная тревожность рассматривается как специфическое состояние, возникающее у учащихся в условиях образовательной среды и обусловленное различными факторами учебного процесса (страх не соответствовать ожиданиям, страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения и др.) [33].

В зарубежной науке проблема функциональных состояний разрабатывалась в иных понятийных рамках. Так, концепция тревожности Ч. Спилбергера разграничивает реактивную тревожность как ситуативное состояние и личностную тревожность как устойчивую черту [52]. В современных зарубежных исследованиях большое внимание уделяется проблеме саморегуляции как механизма поддержания оптимального функционального состояния, в том числе у детей школьного возраста [50; 53].

Для оценки функционального состояния разработан широкий спектр диагностических методик. Одной из наиболее распространённых отечественных методик субъективной оценки функционального состояния является методика «САН» В. А. Доскина и соавторов, позволяющая оценить три ключевые шкалы: самочувствие, активность и настроение [18]. Для диагностики функционального состояния, связанного с когнитивной сферой, традиционно используются методики, направленные на изучение внимания и работоспособности, например, корректурная проба Б. Бурдона [2; 4].

Обобщая представленные теоретические положения, можно выделить следующие сущностные характеристики функционального состояния как психологического феномена:

1. функциональное состояние представляет собой целостную, интегральную характеристику человека, отражающую согласованную работу его физиологических, психологических и поведенческих систем;

2. функциональное состояние имеет приспособительный (адаптивный) характер и формируется в ответ на конкретные условия деятельности;
3. функциональное состояние динамично, изменчиво и поддается регуляции – как произвольной (саморегуляция), так и произвольной (волевая регуляция, психологическое воздействие);
4. функциональное состояние включает несколько уровней – физиологический, психофизиологический, психологический, поведенческий – которые взаимосвязаны и взаимообусловлены;
5. функциональные состояния могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на эффективность деятельности человека, в том числе на успешность учебной деятельности.

Таким образом, в рамках настоящего исследования под функциональным состоянием понимается интегральная многоуровневая системная характеристика человека, отражающая его готовность к выполнению деятельности и формирующаяся под влиянием условий этой деятельности. Применительно к младшему школьному возрасту функциональное состояние выступает важнейшим фактором, определяющим успешность обучения, эмоциональное благополучие и психологическое здоровье ребёнка.

1.2. Социально-психологические характеристики младших школьников

Младший школьный возраст – важнейший этап онтогенетического развития, охватывающий период с 6-7 до 10-11 лет и связанный с поступлением ребёнка в школу и началом систематического обучения. Этот возрастной период занимает особое место в психологии развития, поскольку именно в нём происходит коренная перестройка всей социальной ситуации развития, ведущей деятельности, основных психических новообразований [7; 11; 12; 46; 47].

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, развитие психики ребёнка опосредовано системой социальных отношений и культурными средствами, которые ребёнок осваивает в процессе деятельности и общения [11; 12]. Поступление в школу принципиально меняет социальную ситуацию развития ребёнка: на смену игре как ведущей деятельности приходит учебная деятельность, изменяется характер взаимоотношений со взрослыми (появляется фигура учителя как носителя социально значимых норм), формируются новые формы общения со сверстниками.

Д. Б. Эльконин подчёркивал, что учебная деятельность как ведущая для младшего школьного возраста является одновременно средством формирования основных психических новообразований данного периода – произвольности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии [46; 47]. Учебная деятельность принципиально отличается от других видов деятельности

тем, что её результатом является не материальный продукт, а изменения самого ребёнка – его знаний, умений, способностей.

В. В. Давыдов, развивая идеи Д. Б. Эльконина, обосновал концепцию развивающего обучения, в соответствии с которой учебная деятельность младшего школьника должна быть направлена на овладение теоретическими знаниями и способами учебных действий [16]. В рамках развивающего обучения формируется субъектная позиция учащегося, его способность к самостоятельной постановке учебных задач, самоконтролю и самооценке.

Л. И. Божович рассматривала младший школьный возраст с позиций развития мотивационной сферы личности [7]. Поступление в школу является для ребёнка значимым социальным событием, связанным с возникновением «внутренней позиции школьника» – системы потребностей и стремлений, ориентированных на принятие и выполнение социально значимой роли учащегося. Сформированность внутренней позиции школьника, по мнению Л. И. Божович, является необходимым условием успешной адаптации к школьному обучению.

Психическое развитие младшего школьника характеризуется следующими основными особенностями [4; 16; 47]:

- интенсивное развитие познавательной сферы. В младшем школьном возрасте происходит значительное развитие всех познавательных процессов – восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. Основным направлением этого развития является их интеллектуализация: познавательные процессы становятся более произвольными, осознанными, опосредованными словесными и логическими операциями. Особенно значимым является переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению;

- формирование произвольности психических процессов. Произвольность – ключевое новообразование младшего школьного возраста. Учебная деятельность требует от ребёнка способности подчинять своё поведение учебным задачам, удерживать внимание на учебном материале, целенаправленно запоминать необходимую информацию. Однако формирование произвольности – длительный процесс, который у младших школьников 1–3 классов ещё далёк от завершения;

- развитие эмоциональной сферы. Эмоциональная сфера младшего школьника характеризуется яркостью, непосредственностью эмоциональных переживаний, недостаточной способностью к их произвольной регуляции. Эмоции легко возникают и быстро меняются. Вместе с тем именно в этом возрасте начинают формироваться более сложные эмоциональные состояния, связанные с учебной деятельностью и социальным взаимодействием, – чувство ответственности, гордости за достижения, стыда за неудачи, тревоги в ситуации проверки знаний;

- развитие самосознания и самооценки. В младшем школьном возрасте у ребёнка формируется дифференцированная самооценка, основанная преимущественно на оценках учителя и других значимых взрослых. Это делает младшего школьника особенно уязвимым к оценочным ситуациям, что в неблагоприятных условиях может приводить к формированию заниженной самооценки и устойчивой школьной тревожности;

- формирование социальных навыков. Включение в учебный коллектив требует от ребёнка освоения новых форм социального взаимодействия – с учителем, одноклассниками, представителями школьной администрации. Формируются навыки делового общения, сотрудничества, конкуренции, разрешения межличностных конфликтов.

Существенной особенностью младшего школьного возраста является высокая чувствительность ребёнка к условиям образовательной среды. Исследования Л. К. Бусловской и соавторов показывают, что эмоциональное состояние ребёнка является одним из важнейших критериев его адаптации к школьному обучению [9]. В. С. Гаппоева и З. Г. Хабаева отмечают, что у значительной части первоклассников и второклассников отмечаются признаки школьной дезадаптации, проявляющиеся в нарушениях функционального состояния – повышенной утомляемости, тревожности, снижении учебной мотивации [15].

Особую роль в развитии младшего школьника играют физиологические особенности этого возраста. М. М. Безруких, исследуя проблемы обучения в начальной школе, указывает на то, что физиологическая незрелость ряда систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, опорно-двигательной) делает младшего школьника особенно уязвимым к учебным нагрузкам [4; 5]. Это требует особого внимания к организации режима учебного труда, чередованию нагрузок и отдыха, использованию здоровьесберегающих технологий [40].

Е. А. Володина и А. Г. Сетко, исследуя функциональное состояние младших школьников в различных типах образовательных учреждений, установили, что особенности образовательной среды оказывают значимое влияние на физиологические и психологические показатели обучающихся [10]. В частности, в учреждениях с повышенными учебными нагрузками отмечается более высокая распространённость признаков утомления, тревожности и снижения работоспособности. Важную роль играют также режим дня, объем домашних заданий, стиль педагогического общения [4].

Зарубежные исследования также подтверждают существенное влияние особенностей учебной среды на функциональное состояние младших школьников. Так, в исследовании Н. Danylenko и соавторов показано, что психофизиологические показатели первоклассников существенно меняются в течение учебного года, что требует учёта при планировании психолого-педагогической работы [48]. В работе L. V. Savchuk и соавторов установлено, что

у детей с трудностями в обучении наблюдаются специфические профили психофизиологических показателей, отличающие их от детей без таких трудностей [51].

Важной характеристикой младшего школьного возраста является активное формирование саморегуляции. В работах И. Н. Бондаренко и Т. Г. Фоминой подчёркивается, что осознанная саморегуляция является ресурсом академической успешности и психологического благополучия учащихся [8]. У младших школьников этот механизм ещё формируется, что обуславливает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию навыков саморегуляции.

Современные тенденции цифровизации обучения (использование гаджетов, дистанционные формы) вносят дополнительные риски: повышенная зрительная нагрузка, снижение объёма двигательной активности, увеличение информационного потока. Это, в свою очередь, усиливает утомляемость и дефицит внимания у младших школьников [45; 50].

Существенное значение для оптимизации функциональных состояний младших школьников имеет проблема школьной мотивации. Согласно данным Н. Г. Лускановой, уровень школьной мотивации тесно связан с эмоциональным благополучием ребёнка в школе и его общим функциональным состоянием [31]. Низкая школьная мотивация часто сопровождается негативным эмоциональным фоном, повышенной утомляемостью и сниженной учебной активностью.

Особенно важна в контексте младшего школьного возраста проблема школьной тревожности. В исследованиях А. М. Прихожан, А. В. Микляевой и П. В. Румянцевой убедительно показано, что повышенный уровень тревожности у младших школьников связан со снижением успешности учебной деятельности, нарушением эмоционального благополучия и формированием неблагоприятных функциональных состояний [33; 36]. Современные зарубежные исследования также подтверждают связь между уровнем тревожности и когнитивными функциями младших школьников, в том числе рабочей памятью и вниманием [53].

Таким образом, социально-психологическая характеристика младшего школьного возраста позволяет выделить ряд значимых для нашего исследования положений:

- младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования произвольной регуляции психической деятельности, в том числе саморегуляции функциональных состояний;

- эмоциональная сфера младшего школьника характеризуется повышенной лабильностью и недостаточной развитостью произвольных механизмов её регуляции, что обуславливает уязвимость детей этого возраста к неблагоприятным эмоциогенным факторам;

- учебная деятельность как ведущая в данном возрасте предъявляет высокие требования к функциональному состоянию ребёнка – его работоспособности, вниманию, эмоциональной устойчивости;

- неблагоприятные функциональные состояния (устомление, тревожность, эмоциональное напряжение) широко распространены среди младших школьников и оказывают существенное негативное влияние на успешность их обучения и психологическое благополучие;

- возрастные особенности младших школьников обуславливают возможность и необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по оптимизации их функциональных состояний с использованием возрастосообразных методов и приёмов.

1.3. Теоретическое обоснование оптимизации функциональных состояний младших школьников

Под оптимизацией функциональных состояний в современной психологии понимается целенаправленное приведение функционального состояния человека в соответствие с требованиями деятельности и сохранение его на оптимальном уровне в течение необходимого времени. Применительно к младшему школьному возрасту оптимизация функциональных состояний рассматривается как одно из ключевых направлений психолого-педагогической работы, обеспечивающей эффективность учебной деятельности, эмоциональное благополучие и психологическое здоровье обучающихся [19; 25; 34; 45].

Теоретико-методологические основы психологической работы по оптимизации функциональных состояний были заложены в работах А. Б. Леоновой [29]. Согласно её концепции, существуют три основных направления психологического воздействия на функциональное состояние человека: 1) изменение условий деятельности и факторов внешней среды; 2) обучение приёмам произвольной саморегуляции функциональных состояний; 3) применение специальных психофизиологических и психологических средств, направленных на изменение функционального состояния.

Г. С. Никифоров в работе «Психология здоровья» рассматривает оптимизацию функциональных состояний как одно из основных направлений практической работы психолога [34]. Он выделяет следующие методы оптимизации функциональных состояний: методы психической саморегуляции (аутогенная тренировка, психомышечная тренировка, прогрессивная мышечная релаксация); методы психотерапевтического воздействия; методы биологической обратной связи; методы организационно-эргономического характера.

В отношении младшего школьного возраста ключевое значение приобретает обучение детей элементарным приёмам саморегуляции. И. Н. Бондаренко и Т. Г. Фомина подчёркивают, что осознанная саморегуляция

выступает одновременно как ресурс академической успешности и как фактор психологического благополучия учащихся [8]. Формирование основ саморегуляции в младшем школьном возрасте создаёт прочную основу для дальнейшего развития личности и сохранения её психического здоровья.

В работах С. Г. Красновой обосновывается необходимость комплексного подхода к оптимизации психических состояний детей в условиях образовательного учреждения [25]. Автор подчёркивает, что оптимизация психических состояний должна сочетаться с работой по гармонизации межличностных отношений, формированию благоприятного эмоционального климата в детском коллективе.

Особую группу методов оптимизации функциональных состояний младших школьников составляют методы релаксации. М. Дэвис, М. Маккей и Э. Роббинс Эшельман в практическом руководстве по релаксации и снятию стресса подробно описывают различные техники мышечной, дыхательной и образно-визуализационной релаксации [20]. Адаптированные для младшего школьного возраста, эти техники могут эффективно использоваться для снятия эмоционального напряжения и нормализации функционального состояния.

В качестве одного из наиболее распространённых методов оптимизации функциональных состояний младших школьников в современной психолого-педагогической практике выступают элементы психогимнастики. Психогимнастика, разработанная М. И. Чистяковой, представляет собой курс специальных занятий (этюдов, упражнений, игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребёнка – как познавательной, так и эмоционально-личностной [44]. Применение психогимнастических упражнений на занятиях с младшими школьниками способствует снятию эмоционального напряжения, развитию навыков выражения и распознавания эмоций, формированию положительного эмоционального фона.

Важным направлением работы по оптимизации функциональных состояний младших школьников является дыхательная гимнастика. Дыхательные упражнения, освоенные в младшем школьном возрасте, могут стать эффективным средством самостоятельной регуляции функционального состояния в условиях учебной деятельности. Простые дыхательные техники – диафрагмальное дыхание, ритмическое дыхание, дыхание с удлинённым выдохом – позволяют снизить эмоциональное напряжение, нормализовать частоту сердечных сокращений, повысить концентрацию внимания [20; 34].

Одним из эффективных методов работы с младшими школьниками является сказкотерапия. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева определяет сказкотерапию как метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром [21]. Применительно к работе с функциональными состояниями сказкотерапия позволяет в безопасной игровой форме прожить и

переработать эмоционально значимые ситуации, выработать конструктивные стратегии поведения в стрессовых обстоятельствах.

Особое место в системе методов оптимизации функциональных состояний младших школьников занимает арт-терапия. А. И. Копытин и Е. Е. Свистовская в книге «Арт-терапия детей и подростков» подчёркивают, что арт-терапевтические техники особенно эффективны в работе с детьми, поскольку соответствуют их ведущим видам деятельности и позволяют выразить эмоциональные переживания невербальным способом [24]. Л. Д. Лебедева в практическом руководстве по арт-терапии описывает систему занятий с использованием различных арт-терапевтических техник, адаптированных для разных возрастов и проблем [28].

Существенное место в системе оптимизации функциональных состояний младших школьников занимают комплексные психолого-педагогические программы. О. В. Хухлаева в программе «Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе» предлагает систему занятий, ориентированных на развитие эмоциональной сферы, формирование адекватной самооценки, обучение навыкам конструктивного общения и саморегуляции [42; 43]. Программа построена с учётом возрастных особенностей младших школьников и предполагает использование различных методов работы – бесед, игр, упражнений, элементов арт-терапии и сказкотерапии.

Особое значение для нашего исследования имеет программа С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», направленная на эмоциональное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста [27]. Программа включает блоки занятий, посвящённых основным эмоциям и эмоциональным состояниям – радости, грусти, страху, гневу, удивлению, гордости. В рамках занятий дети учатся распознавать эти эмоции у себя и других, выражать их социально приемлемыми способами, использовать конструктивные стратегии преодоления негативных эмоциональных состояний. Программа С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник может быть успешно адаптирована и расширена для задач оптимизации функциональных состояний младших школьников.

В современных зарубежных исследованиях большое внимание уделяется проблеме формирования исполнительных функций и саморегуляции у детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством специально организованного взаимодействия учителя с учеником. В систематическом обзоре S. Sankalaite и соавторов показано, что качественно организованное педагогическое взаимодействие способствует развитию исполнительных функций и саморегуляции у детей, что в свою очередь оказывает положительное влияние на их функциональное состояние и успешность обучения [50].

Методы оптимизации функциональных состояний младших школьников
представлены в таблице 1

Методы оптимизации функциональных состояний младших школьников

Таблица 1

| Метод | Механизм действия | Возрастные ограничения | Ожидаемые эффекты |
|------------------------|--|----------------------------------|--|
| Дыхательная гимнастика | Стимуляция парасимпатической нервной системы, нормализация ритма дыхания | С 6 лет (адаптированные техники) | Снижение тревожности, повышение концентрации |
| Мышечная релаксация | Снятие мышечного напряжения через последовательное напряжение/расслабление | С 7 лет (игровая форма) | Снижение утомления, улучшение самочувствия |
| Психогимнастика | Развитие произвольной регуляции движений и эмоций через игровые этюды | С 5 лет | Развитие эмоционального интеллекта, снятие зажимов |
| Сказкотерапия | Метафорическое проживание и трансформация эмоциональных ситуаций | С 5 лет | Снижение тревожности, развитие копинг-стратегий |
| Арт-терапия | Невербальное выражение и осознание эмоций через творчество | С 6 лет | Эмоциональная разрядка, повышение самооценки |

Анализ существующих программ (О.В. Хухлаева «Тропинка к своему Я», С.В. Крюкова и Н.П. Слободяник, И.В. Пшеничнова и И.Л. Семенова) показывает,

что наиболее эффективными являются комплексные программы, сочетающие несколько методов и ориентированные на систематическую работу [27; 38; 42]. Ключевыми принципами их построения выступают: системность, учёт возрастных особенностей, деятельностный подход, единство диагностики и коррекции, создание эмоционально-комфортной среды, систематичность [25; 27; 35; 38; 39; 42].

Таким образом, оптимизация функциональных состояний младших школьников представляет собой системную, комплексную психолого-педагогическую работу, основанную на учёте возрастных особенностей детей данного возраста и использующую разнообразные методы – обучение приёмам саморегуляции, релаксационные техники, психогимнастические упражнения, элементы сказкотерапии и арт-терапии. Эффективность такой работы определяется как теоретической обоснованностью программы, так и её адекватностью индивидуальным и групповым особенностям обучающихся, а также систематичностью и последовательностью реализации.

Выводы по Главе 1

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Функциональное состояние представляет собой одну из центральных категорий современной психологии и психофизиологии. Большинство авторов (В. И. Медведев, А. Б. Леонова, В. А. Ганзен, Е. П. Ильин, А. О. Прохоров, М. В. Хватова и др.) рассматривают функциональное состояние как интегральную, многоуровневую, динамическую характеристику человека, отражающую согласованную работу его физиологических и психологических систем в процессе деятельности. Функциональное состояние имеет адаптивный характер и поддаётся целенаправленной регуляции.

2. Младший школьный возраст является сензитивным для формирования произвольной регуляции психической деятельности, в том числе саморегуляции функциональных состояний. В то же время эмоциональная сфера младшего школьника характеризуется повышенной лабильностью, а механизмы произвольной регуляции эмоций ещё недостаточно сформированы. Это обуславливает уязвимость детей этого возраста к неблагоприятным факторам учебной среды и распространённость среди них таких неблагоприятных функциональных состояний, как школьная тревожность, утомление, эмоциональное напряжение, сниженная учебная мотивация.

3. Оптимизация функциональных состояний младших школьников представляет собой важное направление психолого-педагогической работы, обеспечивающее эффективность учебной деятельности, эмоциональное благополучие и психологическое здоровье обучающихся. Основными методами такой работы являются: обучение приёмам произвольной саморегуляции,

релаксационные техники, дыхательная гимнастика, психогимнастические упражнения, сказкотерапия, арт-терапевтические техники. Эти методы могут быть успешно интегрированы в комплексные программы психолого-педагогической работы с младшими школьниками.

4. К числу основных принципов построения программ оптимизации функциональных состояний младших школьников относятся: системность, учёт возрастных и индивидуальных особенностей, деятельностный подход, единство диагностики и коррекции, создание эмоционально-комфортной развивающей среды, систематичность и регулярность реализации. Соблюдение этих принципов является необходимым условием эффективности программы.

5. Программа С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», обогащённая элементами психогимнастики М. И. Чистяковой, дыхательной гимнастики, сказкотерапии и арт-терапии, может рассматриваться как теоретически обоснованная и практически целесообразная основа для проектирования программы оптимизации функциональных состояний младших школьников.

ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ ОПТИМИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Программа оптимизации функциональных состояний младших школьников

Обоснование необходимости программы. Современная социокультурная ситуация предъявляет к младшим школьникам высокие требования, связанные с интенсификацией учебной деятельности, увеличением информационных нагрузок и расширением спектра внеучебных занятий. В этих условиях актуализируется проблема сохранения и поддержания оптимального функционального состояния обучающихся, обеспечивающего успешность усвоения учебного материала, эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие.

Анализ психолого-педагогической литературы, представленный в первой главе, показал, что функциональные состояния младших школьников характеризуются повышенной лабильностью, недостаточной сформированностью механизмов произвольной саморегуляции, выраженной зависимостью от условий учебной среды. Это обуславливает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по их оптимизации.

С целью эмпирического обоснования необходимости реализации программы было проведено диагностическое исследование на базе МАОУ СШ №158 «Гранни» г. Красноярск. В исследовании приняли участие учащиеся двух третьих классов: экспериментальную группу составили учащиеся 3 «А» класса в количестве 22 человек, контрольную группу – учащиеся 3 «Б» класса в количестве 23 человека. Общая выборка – 45 младших школьников в возрасте 9-10 лет. Выборка была однородна по успеваемости и социальному составу (дети из семей со средним достатком, преимущественно полные семьи). Распределение по полу: в ЭГ – 11 девочек, 11 мальчиков; в КГ – 12 девочек, 11 мальчиков.

Для проведения диагностического обследования был сформирован комплекс психодиагностических методик, охватывающий основные компоненты функционального состояния младшего школьника: эмоциональный (методика «САН» В. А. Доскина; тест школьной тревожности Б. Н. Филлипса), когнитивно-операциональный (корректирующая проба Б. Бурдона), мотивационный (методика диагностики школьной мотивации Н. Г. Лускановой). Результаты констатирующего этапа исследования представлены в таблице 2.

Результаты констатирующей диагностики функциональных состояний младших школьников экспериментальной и контрольной группы представлены в таблице 2

Результаты констатирующей диагностики функциональных состояний младших школьников экспериментальной и контрольной групп

Таблица 2

| Показатель | Уровень | ЭГ (3 «А»), n=22 | КГ (3 «Б»), n=23 | Всего, % |
|--------------------------------------|------------|---------------------|---------------------|-------------|
| Самочувствие (САН) | высокий | 5 (22,7 %) | 6 (26,1 %) | 24,4 |
| | средний | 10 (45,5 %) | 11 (47,8 %) | 46,7 |
| | низкий | 7 (31,8 %) | 6 (26,1 %) | 28,9 |
| Активность (САН) | высокий | 4 (18,2 %) | 5 (21,7 %) | 20,0 |
| | средний | 10 (45,5 %) | 11 (47,8 %) | 46,7 |
| | низкий | 8 (36,3 %) | 7 (30,5 %) | 33,3 |
| Настроение (САН) | высокий | 6 (27,3 %) | 7 (30,4 %) | 28,9 |
| | средний | 10 (45,4 %) | 10 (43,5 %) | 44,4 |
| | низкий | 6 (27,3 %) | 6 (26,1 %) | 26,7 |
| Школьная тревожность (Филлипс) | нормальный | 9 (40,9 %) | 11 (47,8 %) | 44,4 |
| | повышенный | 9 (40,9 %) | 9 (39,1 %) | 40,0 |
| | высокий | 4 (18,2 %) | 3 (13,1 %) | 15,6 |
| Внимание (Корр. проба Бурдона) | высокий | 5 (22,7 %) | 6 (26,1 %) | 24,4 |
| | средний | 9 (40,9 %) | 10 (43,4 %) | 42,2 |

| | | | | |
|--------------------------------|---------|-------------|-------------|------|
| | низкий | 8 (36,4 %) | 7 (30,5 %) | 33,3 |
| Школьная мотивация (Лусканова) | высокий | 4 (18,2 %) | 5 (21,7 %) | 20,0 |
| | средний | 11 (50,0 %) | 12 (52,2 %) | 51,1 |
| | низкий | 7 (31,8 %) | 6 (26,1 %) | 28,9 |

Количественно-качественный анализ результатов первичной диагностики позволяет сформулировать следующие выводы:

Количественно-качественный анализ результатов первичной диагностики позволяет сформулировать ряд значимых выводов. Рассмотрим результаты диагностики по каждой методике (рис. 1-4).

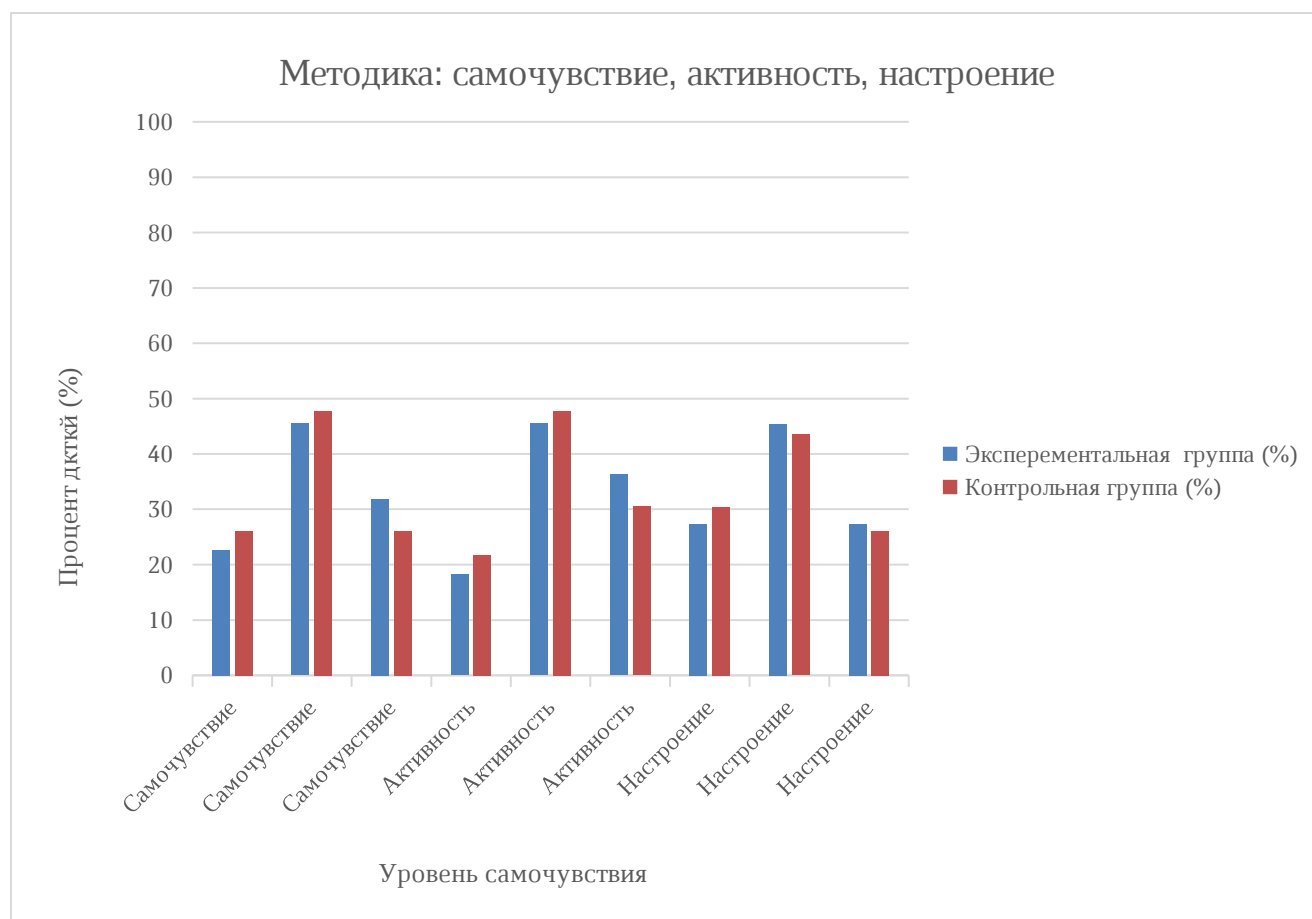


Рис. 1. Результаты диагностики эмоционального компонента функционального состояния по методике САН В. А. Доскина на констатирующем этапе, %

По методике «САН» В. А. Доскина в обеих группах примерно треть обучающихся демонстрируют низкие показатели по шкалам самочувствия (28,9

%), активности (33,3 %) и настроения (26,7 %). Это свидетельствует о том, что значительная часть детей входит в учебную деятельность в состоянии сниженного тонуса, утомления или эмоционального дискомфорта.

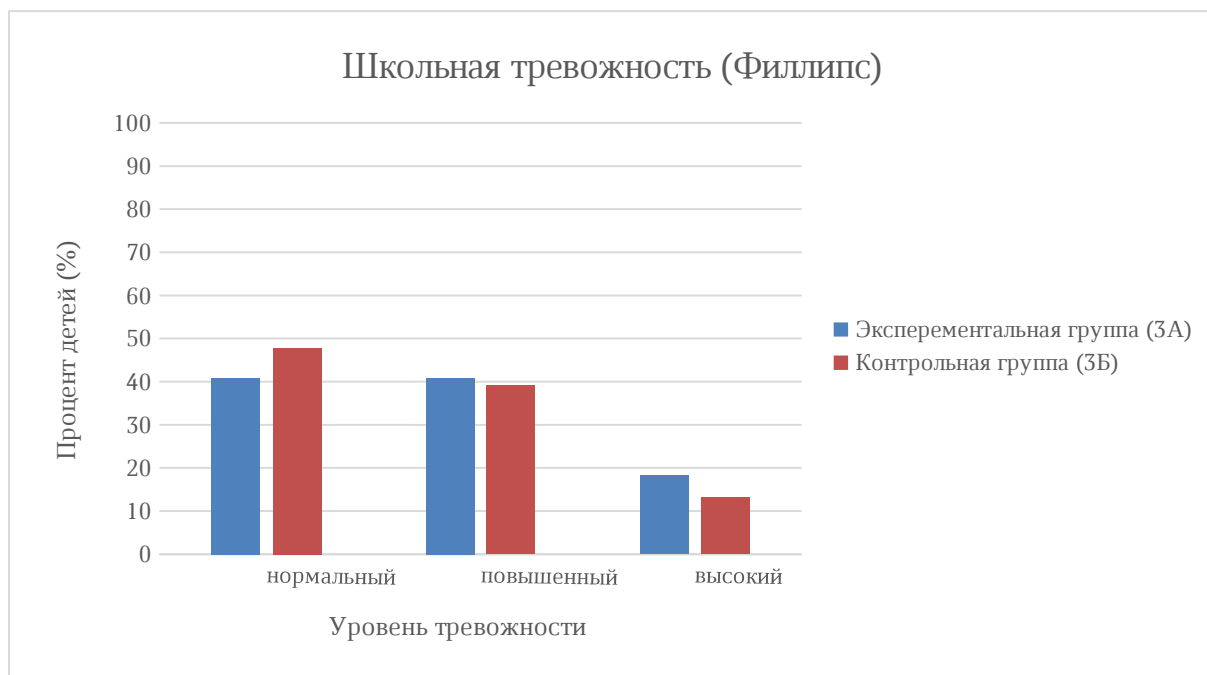


Рис. 2. Результаты диагностики школьной тревожности (тест Б. Н. Филлипса) на констатирующем этапе, %

Результаты теста школьной тревожности Б. Н. Филлипса показали, что общая школьная тревожность повышенного и высокого уровней зафиксирована у 55,6 % младших школьников.

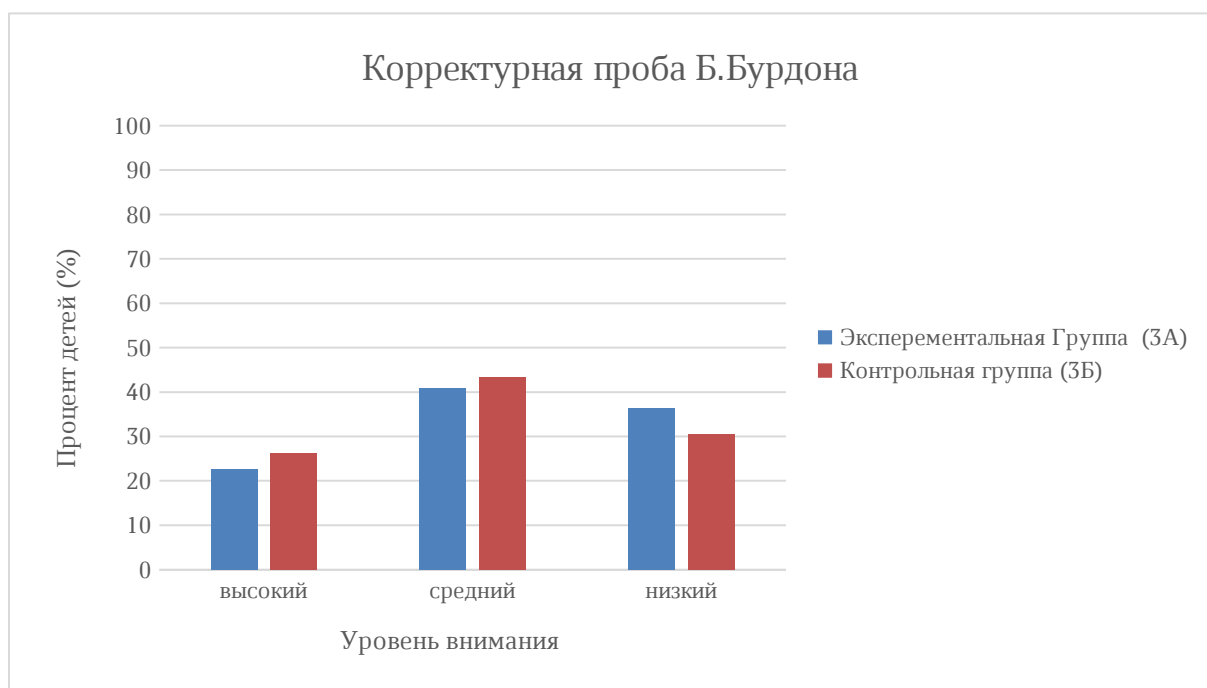


Рис. 3. Результаты диагностики когнитивно-операционального компонента функционального состояния (корректирующая проба Б. Бурдона) на констатирующем этапе, %

Данные корректирующей пробы Б. Бурдона указывают на то, что 33,3 % обучающихся демонстрируют низкий уровень концентрации внимания и продуктивности работы.



Рис. 4. Результаты диагностики мотивационного компонента функционального состояния по методике Н. Г. Лускановой на констатирующем этапе, %

Диагностика школьной мотивации по методике Н. Г. Лускановой показала, что высокий уровень школьной мотивации присущ лишь 20,0 % учащихся, тогда как у 28,9 % младших школьников отмечается низкая школьная мотивация.

Сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп с использованием критерия Манна-Уитни (U-критерий) подтвердил, что на констатирующем этапе группы являются сопоставимыми по всем изучаемым параметрам ($U\text{-эмп} > U\text{-крит}$, $p > 0,05$). Корреляционный анализ по Спирмену показал наличие умеренной обратной связи между уровнем школьной тревожности и вниманием ($r = -0,43$, $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что чем выше тревожность, тем хуже показатели внимания. Данный факт подтверждает необходимость комплексного воздействия на различные компоненты функционального состояния. Полученные эмпирические данные подтверждают актуальность и практическую необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по оптимизации функциональных состояний младших школьников.

Содержание программы. Проект программы оптимизации функциональных состояний младших школьников «Я учусь управлять собой» составлен на основе модифицированной программы С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» [27], дополненной элементами психогимнастики М. И. Чистяковой [44], дыхательной гимнастики [20], сказкотерапии [21] и арт-терапии [24; 28].

Цель программы – оптимизация функциональных состояний младших школьников посредством формирования у них навыков саморегуляции, снижения эмоционального напряжения и развития эмоционально-личностной сферы.

Задачи программы:

1. Способствовать снижению уровня школьной тревожности у обучающихся.
2. Обучить младших школьников элементарным приёмам саморегуляции (дыхательным, мышечным, эмоциональным).
3. Формировать навыки распознавания и выражения собственных эмоциональных состояний.
4. Развивать произвольное внимание и работоспособность.
5. Способствовать развитию положительного отношения к учебной деятельности и школе.

Принципы построения программы:

- учёт возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников;
- системность и последовательность занятий;
- единство диагностики и коррекции;
- деятельностный подход – занятия строятся на основе ведущей и значимых видов деятельности (учебной, игровой, продуктивной);
- эмоционально-комфортная развивающая среда;
- добровольность участия.

Адресат программы: учащиеся 3-х классов общеобразовательной школы (9-10 лет).

Форма работы: групповые психолого-педагогические занятия в количестве 10 встреч, продолжительностью 40 минут каждое, проводимые педагогом-психологом во внеурочное время с периодичностью 1 раз в неделю.

Структура занятия:

1. Приветствие, ритуал начала занятия (3–5 минут).
2. Разминка, включающая упражнения психогимнастики и дыхательной гимнастики (5–7 минут).
3. Основная часть – тематический блок (беседа, игра, упражнение, сказкотерапия, арт-терапевтическая техника) (20–25 минут).
4. Рефлексия и ритуал завершения занятия (5–7 минут).

Тематическое планирование занятий программы представлено в таблице 3.

Таблица 3

Тематический план программы «Я учусь управлять собой»

| № | Тема занятия | Содержание | Используемые техники |
|---|--------------------------------------|--|---|
| 1 | «Давайте познакомимся» ³ | Установление контакта; знакомство с правилами работы группы; формирование положительного эмоционального настроения | Игра «Снежный ком», ритуал приветствия, упр. «Имя – движение» |
| 2 | «В мире эмоций» ¹ | Знакомство с базовыми эмоциями (радость, грусть, страх, злость, удивление); обучение их распознаванию | Этюды М. И. Чистяковой «Удивление», «Радость»; беседа по пиктограммам |
| 3 | «Я и мой страх» ² | Работа со страхами и тревожностью; обучение приемам преодоления страха | Сказкотерапия «Сказка о страхе»; рисование «Мой страх», арт-терапия «Превращение» |
| 4 | «Я учусь дышать» ² | Освоение приемов диафрагмального и ритмического дыхания как способа снятия напряжения | Упр. «Воздушный шарик», «Дыхание животом», «Свеча», «Цветок» |
| 5 | «Я учусь расслабляться» ¹ | Обучение мышечной релаксации; снятие физического напряжения | Психогимнастика «Сосулька», «Штанга»; упр. «Тряпичная кукла» |
| 6 | «Когда я злюсь» ² | Работа со злостью; обучение конструктивным способам выражения негативных эмоций | Упр. «Подушка-злока», «Тух-тиби-дух», арт-терапия «Рисунок злости» |

| | | | |
|----|------------------------------------|---|---|
| 7 | «Внимательный ученик» ³ | Развитие произвольного внимания и работоспособности через игровые приёмы | Игры «Запрещённое движение», «Найди отличия», «Что изменилось» |
| 8 | «Я и школа» | Снижение школьной тревожности; формирование позитивного образа учебной деятельности | Сказкотерапия «Школьная история»; беседа, рисование «Моя школа» |
| 9 | «Я могу!» | Формирование положительной самооценки и чувства уверенности в своих силах | Упр. «Я хвалюсь», «Аплодисменты по кругу»; рисование «Моё умение» |
| 10 | «Я учусь управлять собой» | Обобщение полученного опыта; закрепление приёмов саморегуляции; рефлексия | Беседа, коллаж «Что я умею», упр. «Чемоданчик умений» |

Методическое обеспечение программы. Для проведения занятий используется: набор пиктограмм основных эмоций; иллюстрации к сказкам; материалы для арт-терапии (цветные карандаши, фломастеры, гуашь, бумага формата А4); музыкальное сопровождение (релаксационная музыка, звуки природы); мягкие игрушки; «волшебная подушка», свечи (имитация для дыхательных упражнений), мячи разных размеров. В Приложении А представлен конспект занятия №4 «Я учусь дышать».

Ожидаемые результаты реализации программы:

- снижение уровня школьной тревожности у участников экспериментальной группы;
- повышение показателей самочувствия, активности и настроения по методике «САН»;
- улучшение показателей произвольного внимания и работоспособности;
- повышение уровня школьной мотивации;
- развитие у младших школьников навыков распознавания эмоций и приёмов саморегуляции.

2.2. Реализация программы

Реализация программы проходила в три этапа:

- Организационно-подготовительный этап (1 неделя). На данном этапе было проведено ознакомление с программой администрации школы и родителей

учащихся экспериментальной группы. Получено согласие на участие детей в программе. Проведена первичная диагностика функциональных состояний.

- Основной этап (10 недель). Непосредственная реализация 10 групповых занятий по программе «Я учусь управлять собой». Занятия проводились один раз в неделю во внеурочное время. В ходе каждого занятия велся дневник наблюдений, фиксировались изменения в поведении детей. Например, на первом занятии несколько детей (Виктор, Анна, Борис) сидели молча, отказывались от активных упражнений. К 5-му занятию они начали поднимать руку и отвечать на вопросы. К 8-му занятию некоторые дети (например, Игорь) сами вызвались быть ведущими в играх.

- Заключительный этап (1 неделя). Проведение повторной диагностики функциональных состояний, анализ результатов, рефлексия с участниками программы. Подготовка отчёта и методических материалов.

- Отзыв учителя 3 «А» класса (цитата): «После реализации программы дети стали спокойнее реагировать на ситуации проверки знаний, чаще проявляют инициативу на уроках, лучше удерживают внимание во время выполнения учебных заданий. Улучшился психологический климат в классе, сократилось число конфликтов между детьми».

- В процессе реализации программы были отмечены следующие трудности: двое детей (Михаил и Ульяна) пропустили по одному занятию по семейным обстоятельствам. Для них были проведены индивидуальные консультации и выданы домашние задания на отработку пропущенных тем. В целом, программа была реализована в полном объёме, без существенных сбоев.

2.3. Анализ эффективности программы

По окончании формирующего этапа в обеих группах была проведена повторная диагностика с использованием того же диагностического инструментария. Результаты контрольной диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4 Результаты контрольной диагностики представлены в Приложении 4 и таблице 4.

Таблица 4

Результаты контрольной диагностики функциональных состояний младших школьников экспериментальной и контрольной групп

| Показатель | Уровень | ЭГ (3 «А»), n=22 | КГ (3 «Б»), n=23 | Всего, % |
|------------|---------|---------------------|---------------------|----------|
|------------|---------|---------------------|---------------------|----------|

| | | | | |
|--------------------------------|------------|-------------|-------------|------|
| Самочувствие (САН) | высокий | 10 (45,5 %) | 7 (30,4 %) | 37,8 |
| | средний | 10 (45,5 %) | 10 (43,5 %) | 44,4 |
| | низкий | 2 (9,0 %) | 6 (26,1 %) | 17,8 |
| Активность (САН) | высокий | 9 (40,9 %) | 6 (26,1 %) | 33,3 |
| | средний | 10 (45,5 %) | 11 (47,8 %) | 46,7 |
| | низкий | 3 (13,6 %) | 6 (26,1 %) | 20,0 |
| Настроение (САН) | высокий | 11 (50,0 %) | 8 (34,8 %) | 42,2 |
| | средний | 9 (40,9 %) | 10 (43,5 %) | 42,2 |
| | низкий | 2 (9,1 %) | 5 (21,7 %) | 15,6 |
| Школьная тревожность (Филлипс) | нормальный | 17 (77,3 %) | 11 (47,8 %) | 62,2 |
| | повышенный | 4 (18,2 %) | 9 (39,1 %) | 28,9 |
| | высокий | 1 (4,5 %) | 3 (13,1 %) | 8,9 |
| Внимание (Корр. проба Бурдона) | высокий | 9 (40,9 %) | 7 (30,4 %) | 35,6 |
| | средний | 10 (45,5 %) | 10 (43,5 %) | 44,4 |
| | низкий | 3 (13,6 %) | 6 (26,1 %) | 20,0 |
| Школьная мотивация (Лусканова) | высокий | 9 (40,9 %) | 6 (26,1 %) | 33,3 |
| | средний | 11 (50,0 %) | 12 (52,2 %) | 51,1 |
| | низкий | 2 (9,1 %) | 5 (21,7 %) | 15,6 |

Количественно-качественный анализ результатов формирующего этапа диагностики позволяет сформулировать следующие выводы:
Количественно-качественный анализ результатов по окончании

формирующего этапа диагностики позволяет сформулировать ряд значимых выводов. Рассмотрим результаты диагностики по каждой методике (рис. 5-8).

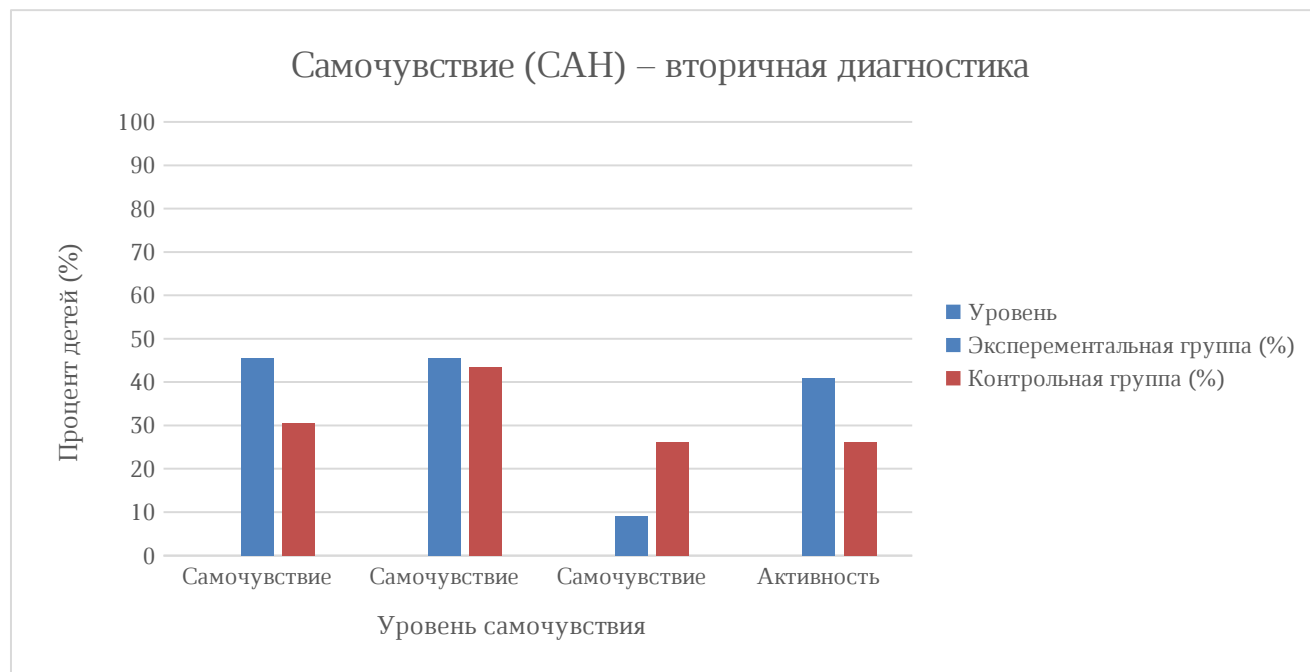


Рис. 5. Результаты диагностики эмоционального компонента функционального состояния по методике САН В. А. Доскина на констатирующем этапе, %

Экспериментальная группа после коррекции демонстрирует выраженное улучшение по всем трём шкалам: высокие уровни самочувствия, активности и настроения преобладают, а низкие – минимальны (менее 14%).

Контрольная группа показывает незначительную положительную динамику (вероятно, за счёт естественных процессов), однако сохраняет высокую долю детей с низкими показателями (от 22% до 26%).

Статистическая значимость различий между группами подтверждена ранее (U-эмп < U-крит, $p < 0,05$).

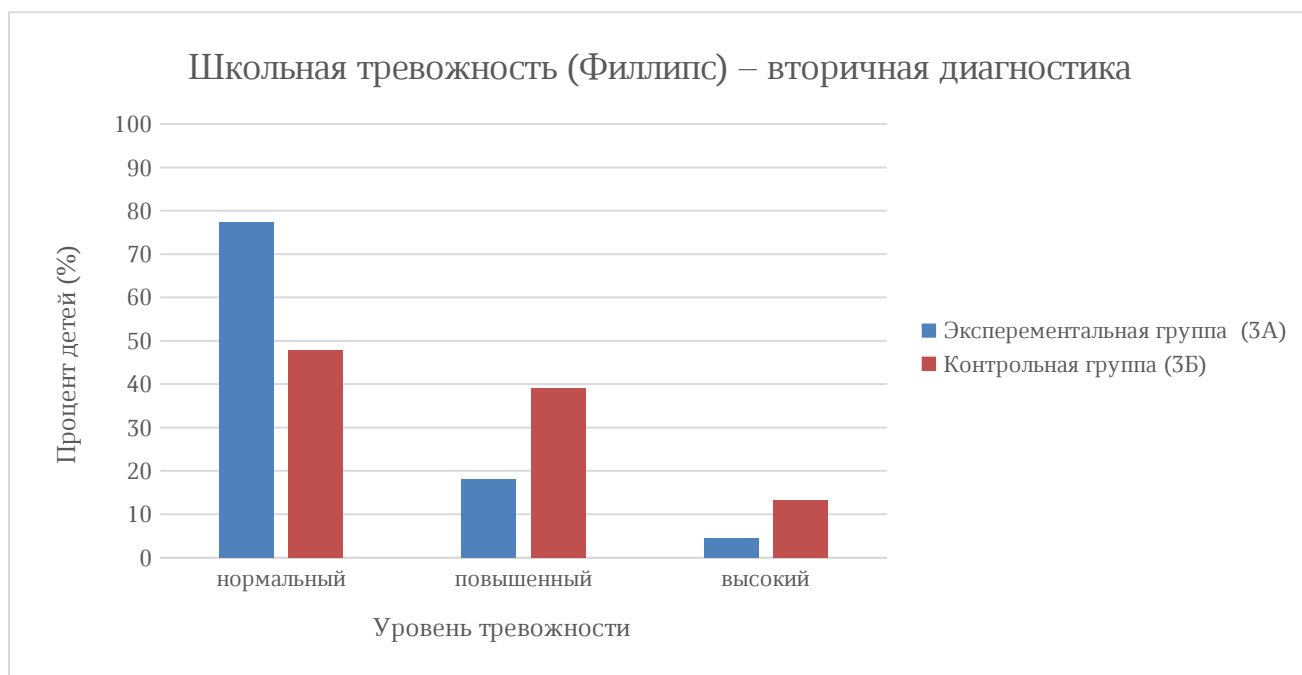


Рис. 6. Результаты диагностики школьной тревожности (тест Б. Н. Филлипса) на констатирующем этапе, %

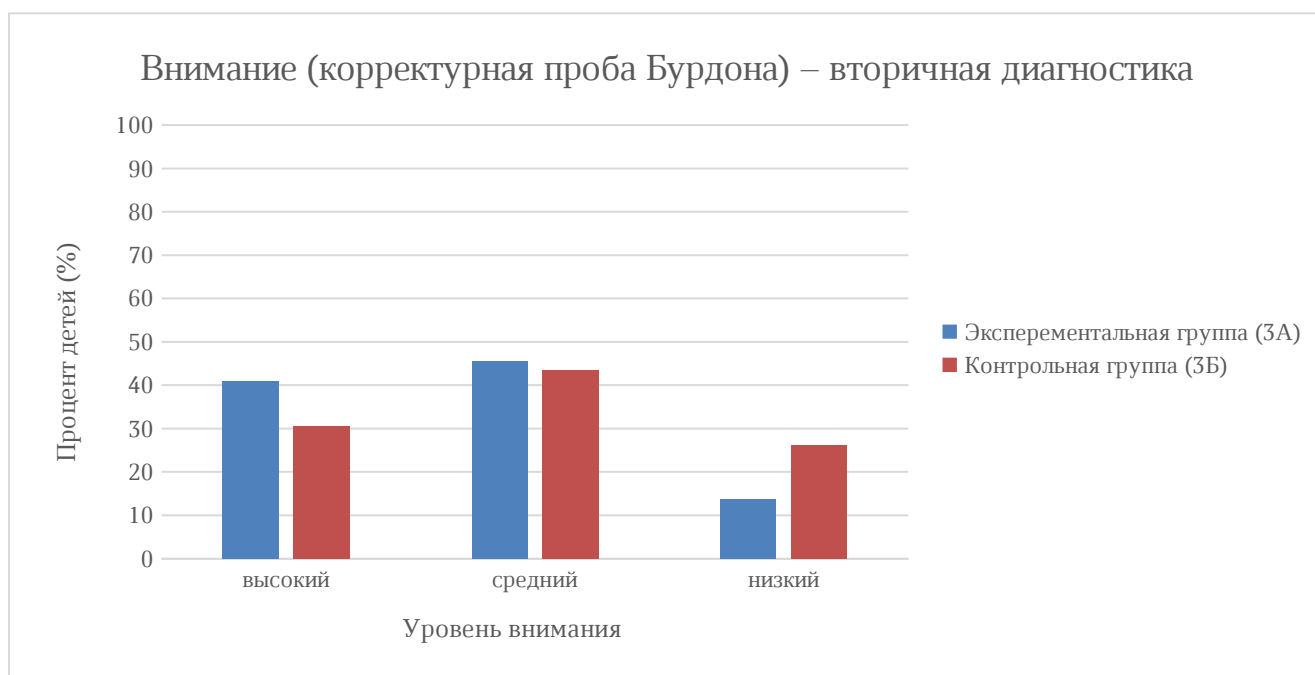


Рис. 7. Результаты диагностики когнитивно-операционального компонента функционального состояния (корректирующая проба Б. Бурдона) на констатирующем этапе, %

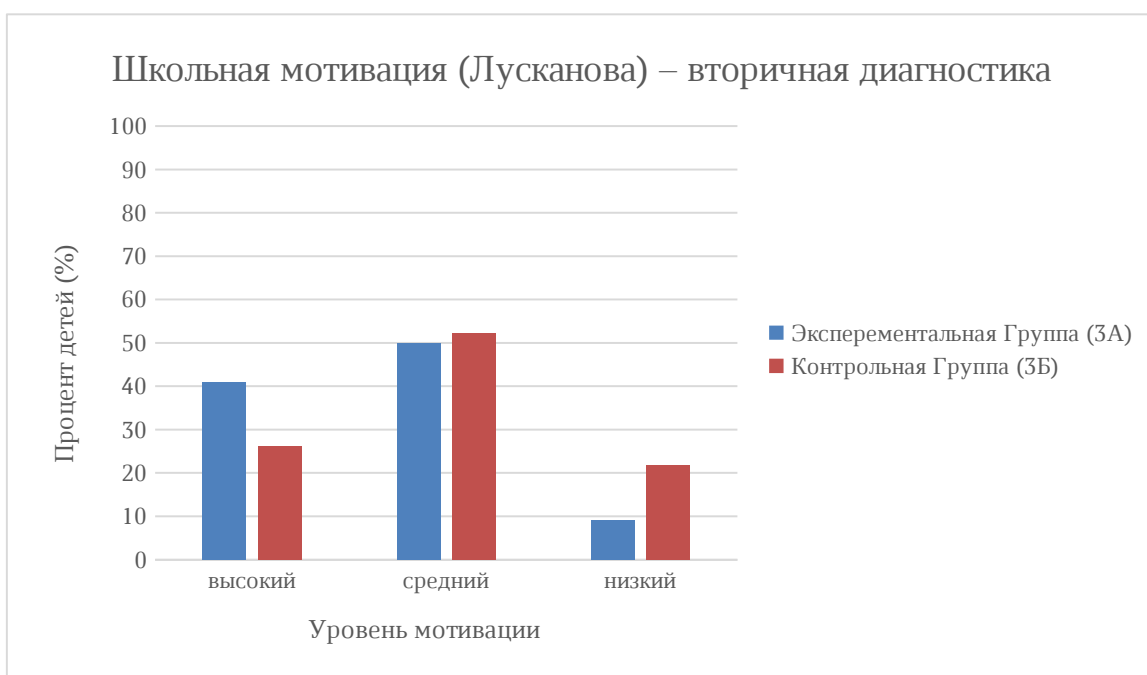


Рис. 8. Результаты диагностики мотивационного компонента функционального состояния по методике Н. Г. Лускановой на констатирующем этапе, %

Сравнительный количественно-качественный анализ результатов первичной и контрольной диагностики позволяет проследить динамику изменения показателей функциональных состояний младших школьников в обеих группах. Сводные данные сравнительного анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнительный анализ результатов диагностики функциональных состояний младших школьников экспериментальной и контрольной групп (низкие/неблагоприятные значения, %)

Сравнительный анализ результатов диагностики функциональных состояний младших школьников

Таблица 5

| Показатель | | ЭГ до | ЭГ после | КГ до | КГ после |
|-----------------------------|--|-------|----------|-------|----------|
| Низкий уровень самочувствия | | 31,8 | 9,0 | 26,1 | 26,1 |
| Низкий уровень активности | | 36,3 | 13,6 | 30,5 | 26,1 |
| Низкий уровень настроения | | 27,3 | 9,1 | 26,1 | 21,7 |

| | | | | |
|-----------------------------------|------|------|------|------|
| Высокая школьная тревожность | 18,2 | 4,5 | 13,1 | 13,1 |
| Низкий уровень внимания | 36,4 | 13,6 | 30,5 | 26,1 |
| Низкий уровень школьной мотивации | 31,8 | 9,1 | 26,1 | 21,7 |

Сравнительный количественно-качественный анализ результатов первичной и контрольной диагностики позволяет проследить динамику изменения показателей функциональных состояний младших школьников в обеих группах. Сводные данные сравнительного анализа представлены на рисунке 9

Рис.9 Сравнительный анализ результатов диагностики функциональных состояний младших школьников экспериментальной и контрольной групп (низкие/неблагоприятные значения, %)

Анализ данных, представленных в таблице 5, позволяет констатировать выраженную положительную динамику показателей функционального состояния в экспериментальной группе. Так, количество обучающихся с низким уровнем самочувствия снизилось с 31,8 % до 9,0 % (на 22,8 %), с низким уровнем активности – с 36,3 % до 13,6 % (на 22,7 %), с низким уровнем настроения – с

27,3 % до 9,1 % (на 18,2 %). Высокий уровень школьной тревожности уменьшился с 18,2 % до 4,5 % (на 13,7 %). Количество детей с низким уровнем внимания сократилось с 36,4 % до 13,6 % (на 22,8 %), а с низким уровнем школьной мотивации – с 31,8 % до 9,1 % (на 22,7 %).

В контрольной группе изменения носят незначительный, неравномерный характер: показатели тревожности и самочувствия практически не изменились, а небольшие сдвиги по другим параметрам могут быть объяснены естественной возрастной динамикой и адаптацией обучающихся к учебному процессу.

Для статистической проверки значимости изменений в экспериментальной группе был использован критерий Вилкоксона (Т-критерий) для связанных выборок. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Оценка динамики показателей в экспериментальной группе (критерий Вилкоксона)

Оценка динамики показателей в экспериментальной группе

Таблица 6

| Показатель | Т-эмп | Т-крит ($p=0,05$) | Значимость различий |
|----------------------|-------|------------------------|------------------------|
| Самочувствие | 12 | 36 | Значимы ($p<0,05$) |
| Активность | 18 | 36 | Значимы ($p<0,05$) |
| Настроение | 15 | 36 | Значимы ($p<0,05$) |
| Школьная тревожность | 8 | 36 | Значимы ($p<0,05$) |
| Внимание | 20 | 36 | Значимы ($p<0,05$) |
| Школьная мотивация | 14 | 36 | Значимы ($p<0,05$) |

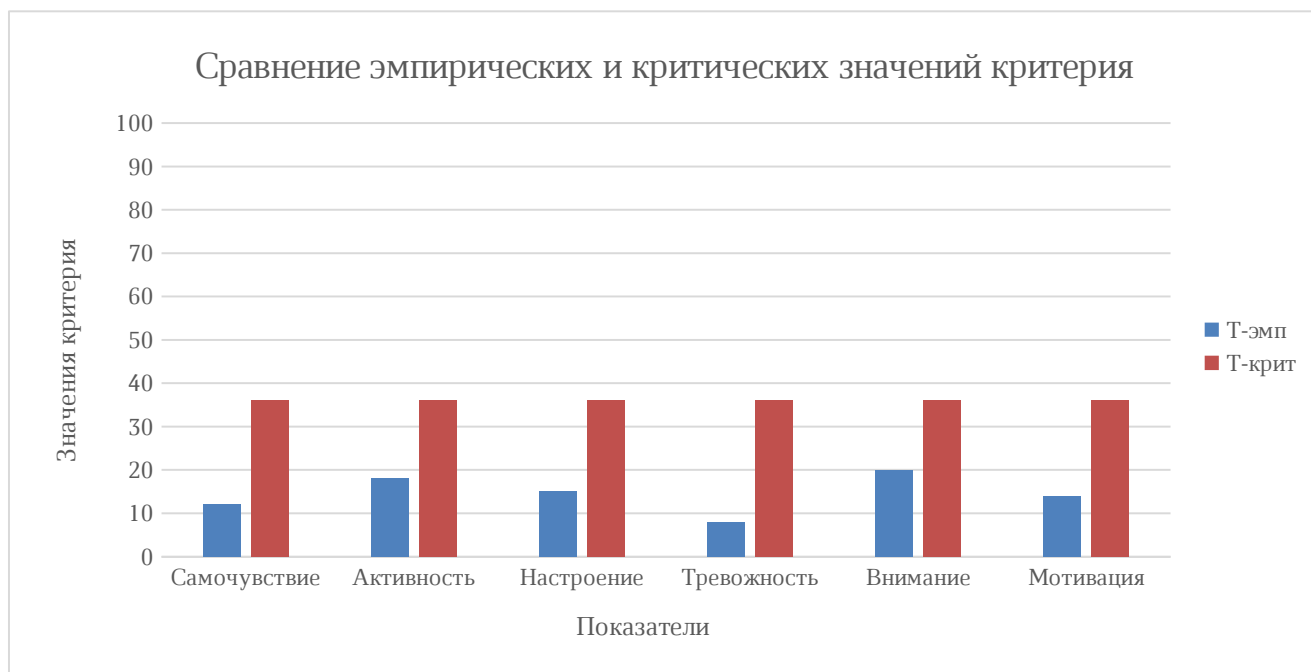


Рис 10 Оценка динамики показателей в экспериментальной группе (критерий Вилкоксона)

Поскольку $T\text{-эмп} < T\text{-крит}$ ($p < 0,05$) для всех показателей, можно сделать вывод, что изменения в экспериментальной группе статистически значимы.

Для сравнения экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе был использован критерий Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнение экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе (критерий Манна-Уитни)

Сравнение экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

Таблица 7

| Показатель | U-эмп | U-крит ($p=0,05$) | Значимость различий |
|----------------------|-------|---------------------|------------------------|
| Самочувствие | 143 | 180 | Значимы ($p < 0,05$) |
| Активность | 155 | 180 | Значимы ($p < 0,05$) |
| Настроение | 138 | 180 | Значимы ($p < 0,05$) |
| Школьная тревожность | 126 | 180 | Значимы ($p < 0,05$) |

| | | | |
|--------------------|-----|-----|------------------------|
| Внимание | 162 | 180 | Значимы ($p < 0,05$) |
| Школьная мотивация | 148 | 180 | Значимы ($p < 0,05$) |

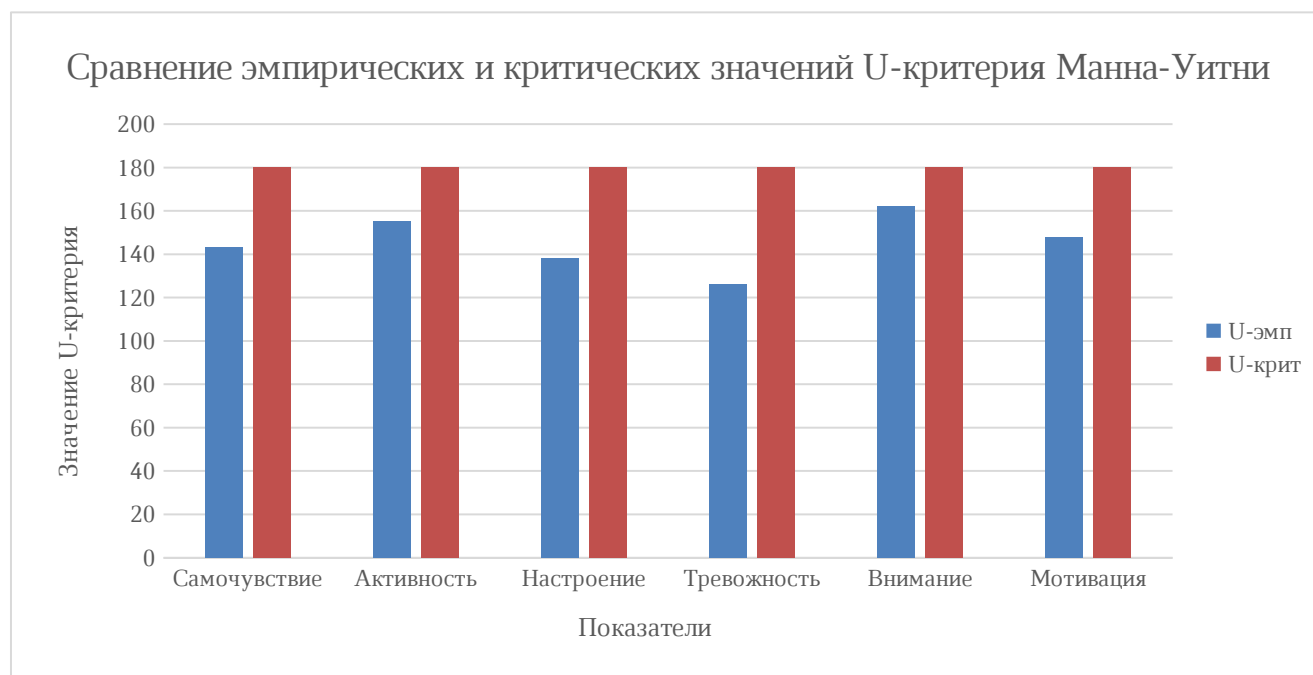


Рисунок 11 – Сравнение экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе (критерий Манна-Уитни)

Поскольку $U\text{-эмп} < U\text{-крит}$ ($p < 0,05$) для всех показателей, можно сделать вывод, что на контрольном этапе экспериментальная и контрольная группы статистически значимо различаются по всем показателям функционального состояния, что свидетельствует об эффективности реализованной программы.

Анализ индивидуальных кейсов. Рассмотрим динамику показателей у Бориса Б. (ЭГ). До программы: самочувствие – низкий, тревожность – высокий, внимание – низкий, мотивация – низкий. После программы: самочувствие – средний, тревожность – повышенный, внимание – средний, мотивация – средний. Наблюдается положительная динамика, хотя полной нормализации состояния не произошло. Это свидетельствует о необходимости продолжения работы в индивидуальном порядке. Для Ульяны У. (ЭГ) до программы: самочувствие – низкий, тревожность – повышенный, внимание – низкий, мотивация – низкий. После программы: самочувствие – низкий, тревожность – повышенный, внимание – низкий, мотивация – низкий (положительная динамика отсутствует). Вероятно, требуется более длительная коррекционная работа или привлечение специалистов (психолога, логопеда) для выявления причин стойких нарушений.

Качественный анализ результатов диагностики подтверждается данными педагогического наблюдения и беседы с учителем 3 «А» класса. Сами учащиеся в

ходе итоговой рефлексии сообщили, что им «стало легче дышать перед контрольной», «теперь умею успокаиваться, когда злюсь», «нравится в школе, потому что не страшно».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что реализованный проект программы оптимизации функциональных состояний младших школьников оказался эффективным средством психолого-педагогической работы, обеспечивающим положительные изменения по всем диагностируемым параметрам в экспериментальной группе. Это подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

Выводы по Главе 2

Проведённое во второй главе эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Констатирующий этап диагностики функциональных состояний учащихся 3 «А» (экспериментальная группа) и 3 «Б» (контрольная группа) классов выявил значительное количество детей со сниженными показателями самочувствия, активности и настроения, повышенным уровнем школьной тревожности, недостаточной сформированностью произвольного внимания и низкой школьной мотивацией. Это эмпирически подтвердило необходимость реализации специальной программы оптимизации функциональных состояний.

2. Разработана и апробирована программа «Я учусь управлять собой», основанная на модифицированной программе С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник, дополненной элементами психогимнастики М. И. Чистяковой, дыхательной гимнастики, сказкотерапии и арт-терапии. Программа включает 10 групповых занятий по 40 минут, ориентированных на формирование у младших школьников навыков саморегуляции и снижение эмоционального напряжения.

3. Контрольный этап диагностики и количественно-качественный анализ полученных данных продемонстрировали существенную положительную динамику показателей функциональных состояний в экспериментальной группе при отсутствии значимых изменений в контрольной группе. Зафиксировано снижение числа учащихся с низкими показателями по всем диагностируемым параметрам: самочувствие (с 31,8 % до 9,0 %), активность (с 36,3 % до 13,6 %), настроение (с 27,3 % до 9,1 %), школьная тревожность (высокий уровень – с 18,2 % до 4,5 %), внимание (с 36,4 % до 13,6 %), школьная мотивация (с 31,8 % до 9,1 %).

4. Статистическая обработка данных с использованием критерия Вилкоксона подтвердила значимость изменений в экспериментальной группе ($p < 0,05$), а критерий Манна-Уитни показал статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе ($p < 0,05$) по всем показателям.

5. Качественный анализ результатов, данные педагогического наблюдения и беседы с учителем и учащимися подтверждают, что у детей экспериментальной группы сформировались устойчивые навыки распознавания эмоций и применения приёмов саморегуляции, повысилась учебная активность, снизилась тревожность в ситуациях оценки.

6. Полученные данные подтверждают эффективность реализованного проекта программы и правомерность выдвинутой гипотезы исследования. Программа может быть рекомендована к использованию в практике работы педагога-психолога общеобразовательной школы с учащимися младшего школьного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведённого исследования была изучена проблема оптимизации функциональных состояний младших школьников, реализован и апробирован соответствующий проект программы. Полученные результаты позволяют сформулировать следующие обобщающие выводы.

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что функциональное состояние представляет собой интегральную характеристику системного ответа организма и психики человека на воздействие условий деятельности. В работах А. Б. Леоновой, В. И. Медведева подчёркивается многоуровневый характер функционального состояния, включающего физиологический, психофизиологический, психологический и поведенческий компоненты. Применительно к младшему школьному возрасту функциональные состояния характеризуются повышенной лабильностью, чувствительностью к учебным нагрузкам, выраженной связью с эмоциональной сферой, что обуславливает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по их оптимизации.

2. Социально-психологическая характеристика младшего школьного возраста, представленная в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, свидетельствует о том, что данный возрастной период является сензитивным для формирования основ произвольной саморегуляции, навыков управления собственным поведением и эмоциональными состояниями. Это создаёт благоприятные предпосылки для проведения психолого-педагогической работы по оптимизации функциональных состояний.

3. Рассмотрение подходов к оптимизации функциональных состояний младших школьников показало, что наиболее эффективными являются программы, включающие комплекс упражнений на саморегуляцию, дыхательную и мышечную релаксацию, развитие эмоциональной сферы и навыков рефлексии, реализуемые систематически в условиях образовательного процесса с учётом возрастных особенностей детей.

4. Эмпирическое исследование, проведённое на базе МАОУ СШ №158 «Гранни» г. Красноярска (45 учащихся 3-х классов), позволило подтвердить актуальность проблемы и эффективность реализованной программы. Результаты констатирующего этапа выявили значительное число обучающихся со сниженными показателями функционального состояния: повышенная и высокая школьная тревожность была зафиксирована у 55,6 % обследованных, низкий уровень внимания – у 33,3 %, низкий уровень школьной мотивации – у 28,9 %, низкие показатели самочувствия, активности и настроения – у 26,7–33,3 %.

5. Реализованный проект программы «Я учусь управлять собой», основанный на модифицированной программе С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» с включением

элементов психогимнастики М. И. Чистяковой, дыхательных упражнений, сказкотерапии и арт-терапии, был реализован в экспериментальной группе в течение учебной четверти. Программа включает 10 занятий, направленных на формирование у младших школьников навыков саморегуляции, распознавания и выражения эмоций, снижения тревожности и развития учебной мотивации.

6. Контрольный этап диагностики продемонстрировал существенную положительную динамику показателей функционального состояния в экспериментальной группе: количество детей с низкими показателями самочувствия снизилось с 31,8 % до 9,0 %, с высоким уровнем тревожности – с 18,2 % до 4,5 %, с низким уровнем внимания – с 36,4 % до 13,6 %, с низким уровнем школьной мотивации – с 31,8 % до 9,1 %. В контрольной группе значимых изменений не произошло. Статистическая обработка данных подтвердила значимость различий ($p < 0,05$).

7. Таким образом, выдвинутая гипотеза исследования подтвердилась: реализация специальной программы, включающей элементы саморегуляции, релаксации и развития эмоциональной сферы, способствует оптимизации функциональных состояний младших школьников. Цель и задачи исследования достигнуты, реализованная программа может быть рекомендована к использованию в практике работы педагогов-психологов начальной школы.

Практические рекомендации для педагогов и психологов:

1. Ввести в школьную практику «минутки релаксации» (3–5 минут) после напряжённых этапов урока (контрольные работы, сложные темы), включающие дыхательные упражнения и элементы психогимнастики.
2. Обучать учителей начальных классов элементарным приёмам дыхательной гимнастики для использования в классе.
3. Проводить диагностику функционального состояния (методика «САН») перед контрольными работами – для выявления детей «группы риска».
4. Организовать родительский лекторий «Как помочь ребёнку справиться с тревогой и усталостью» (с раздачей памяток).

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки, апробацией программы в условиях разных типов образовательных учреждений, разработкой методических материалов для педагогов и родителей по поддержанию оптимальных функциональных состояний младших школьников, а также изучением долгосрочных эффектов программы (отсроченная диагностика через 6–12 месяцев).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллаева М.М. Особенности психосемантического описания функциональных состояний // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 1. С. 34–50.
2. Бартош О.П., Бартош Т.П., Мычко М.В. Динамика функции внимания в онтогенезе младших школьников Северо-Востока России // Экология человека. 2018. № 6. С. 32–38.
3. Батенова Ю.В., Волчегорская Е.Ю., Ежова С.В., Типушков С.В., Филиппова О.Г. Исследование факторов повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 4. С. 26–45.
4. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Директ-Медиа, 2023. 501 с.
5. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребёнок идёт в школу: учебное пособие. М.: Академия, 2000. 248 с.
6. Боброва Ю.В. Методологический анализ понятия функциональное состояние // Дневник науки. 2017. № 5(5). С. 8.
7. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
8. Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 3. С. 23–37.
9. Бусловская Л.К., Ковтуненко А.Ю., Рыжкова Ю.П. Эмоциональное состояние ребенка как критерий адаптации к новым социальным условиям // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 53.
10. Володина Е.А., Сетко А.Г. Особенности функционального состояния и резервных возможностей организма младших школьников в условиях учебно-воспитательного пространства общеобразовательных учреждений различного типа // Мониторинг состояния здоровья, качества и образа жизни населения России: тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. М.: Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, 2011. С. 63–64.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2008. 671 с.

12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
13. Ганзен В.А., Юрченко В.Н. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // Психические состояния / под ред. А.А. Крылова. Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. С. 5–16.
14. Гапонова С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве вуза (Динамика, детерминанты, оптимизация): дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 336 с.
15. Гаппоева В.С., Хабаева З.Г. Адаптация учащихся младших классов к учебной деятельности // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2021. № 2. С. 86–100.
16. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
17. Данилова Н.Н. Психофизиология: учебник. М.: Аспект Пресс, 2012. 368 с.
18. Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 141–145.
19. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М.: Академия, 2000. 160 с.
20. Дэвис М., Маккей М., Роббинс Эшельман Э. Релаксация и снятие стресса. Рабочая тетрадь. СПб.: ИГ «Весь», 2019. 416 с.
21. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 310 с.
22. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 22 с.
23. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
24. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2007. 197 с.
25. Краснова С.Г. Оптимизация психических состояний и межличностных отношений детей в дошкольном учреждении // Развитие образования. 2022. Т. 5, № 4. С. 39–45.

26. Крупнов А.И. и др. Комплексное изучение свойств личности: системно-функциональный подход: коллективная монография. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2010. 417 с.
27. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь: программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2003. 208 с.
28. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
29. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
30. Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1981. 112 с.
31. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие. М.: Фолиум, 1999. 32 с.
32. Медведев В.И. Функциональные состояния оператора // Эргономика. Принципы и рекомендации: методическое руководство. М.: ВНИИТЭ, 1970. Вып. 1. С. 127–160.
33. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
34. Никифоров Г.С. Психология здоровья: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
35. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учебное пособие. М.: Академия, 2003. 448 с.
36. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 191 с.
37. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М.: ИП РАН, 1998. 152 с.
38. Пшеничнова И.В., Семенова И.Л. Коррекция негативных функциональных психических состояний младших подростков // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 2(40). С. 56–59.
39. Семенова И.Л. Формы и методы работы с учащимися с негативными функциональными психическими состояниями // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: сб. материалов науч.-практ. конф. Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2020. С. 164–165.

40. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М.: АРКТИ, 2003. 272 с.
41. Хватова М.В. Функциональное состояние человека как интегральная характеристика // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 3(59). С. 22–27.
42. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учебное пособие. М.: Академия, 2001. 208 с.
43. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4). М.: Генезис, 2006. 303 с.
44. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. М.: Просвещение, 1990. 128 с.
45. Щербатых Ю.В., Щекина И.А. Психические состояния в учебном процессе: проблемы и способы оптимизации // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Вып. 54, ч. 4. Ялта, 2016. С. 241–246.
46. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие. М.: Академия, 2007. 384 с.
47. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.
48. Danylenko H., Podrigalo L., Avdiievskia O., Redka I., Mykhalchuk O. Psychophysiological study of primary school students depending on gender in the dynamics of the school year and the actions of parents to maintain and strengthen the health // *Wiadomosci lekarskie*. 2021. Vol. 74, № 5. P. 1086–1092.
49. Earl S., Taylor I., Meijen C., Passfield L. Trajectories in cognitive engagement, fatigue, and school achievement: The role of young adolescents' psychological need satisfaction // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 102. Art. 102248.
50. Sankalaite S., Huizinga M., Dewandeleer J., Xu C., De Vries N., Hens E., Baeyens D. Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 718262.
51. Savchuk L.V., Polevaya S.A., Balandina O.V. et al. A digital psychophysiological mapping of primary school children with/without learning disabilities // *Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence and Neuroinformatics: Proc. InterCogSci*. Cham: Springer, 2021. P. 56–67.

52. Spielberger C.D. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1983. 36 p.
53. Vuontela V., Carlson S., Troberg A., Fontell T., Simola P., Saarinen S., Aronen E. Working memory, attention, inhibition, and their relation to adaptive functioning and behavioral/emotional symptoms in school-aged children // Child Psychiatry & Human Development. 2012. Vol. 44. P. 105–122.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Сводная таблица результатов первичной диагностики обучающихся 3 «А» класса (экспериментальная группа)

| № | Шифр (Ф.И.) | Самочув. | Активн. | Настр. | Тревожн. | Вниман. | Мотив. |
|----|-------------|----------|---------|--------|----------|---------|--------|
| 1 | Анна А. | С | С | С | Норм | С | С |
| 2 | Борис Б. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 3 | Виктор В. | В | В | В | Норм | В | В |
| 4 | Галина Г. | С | С | В | Пов | С | С |
| 5 | Дмитрий Д. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 6 | Елена Е. | С | С | С | Норм | С | С |
| 7 | Жанна Ж. | В | С | В | Норм | В | В |
| 8 | Захар З. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 9 | Игорь И. | С | С | С | Пов | С | С |
| 10 | Кирилл К. | С | С | С | Норм | С | С |
| 11 | Лариса Л. | В | В | В | Норм | В | В |
| 12 | Михаил М. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 13 | Наталья Н. | С | С | С | Пов | С | С |
| 14 | Олег О. | В | В | В | Норм | С | С |
| 15 | Полина П. | С | С | С | Пов | С | С |
| 16 | Роман Р. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 17 | Светлана С. | С | С | С | Норм | С | С |
| 18 | Тимур Т. | С | С | С | Пов | Н | С |
| 19 | Ульяна У. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 20 | Фёдор Ф. | В | С | В | Норм | В | В |
| 21 | Юлия Ю. | Н | Н | С | Пов | С | Н |
| 22 | Ярослав Я. | С | С | С | Выс | Н | С |

Условные обозначения: В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень. Для тревожности: Норм – нормальный, Пов – повышенный, Выс – высокий.

Сводная таблица результатов первичной диагностики обучающихся 3 «Б» класса (контрольная группа)

| № | Шифр (Ф.И.) | Самочув. | Активн. | Настр. | Тревожн. | Вниман. | Мотив. |
|---|-------------|----------|---------|--------|----------|---------|--------|
| 1 | Алексей А. | С | С | С | Норм | С | С |

| № | Шифр (Ф.И.) | Самочув. | Активн. | Настр. | Тревожн. | Вниман. | Мотив. |
|----|-------------|----------|---------|--------|----------|---------|--------|
| 2 | Бэлла Б. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 3 | Виталий В. | В | В | В | Норм | В | В |
| 4 | Глеб Г. | С | С | С | Пов | С | С |
| 5 | Дарья Д. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 6 | Евгения Е. | С | С | С | Норм | С | С |
| 7 | Зоя З. | В | В | В | Норм | В | В |
| 8 | Илья И. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 9 | Карина К. | С | С | С | Пов | С | С |
| 10 | Леонид Л. | В | С | В | Норм | С | В |
| 11 | Марк М. | С | С | С | Норм | С | С |
| 12 | Никита Н. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 13 | Ольга О. | С | С | С | Пов | С | С |
| 14 | Павел П. | С | С | С | Норм | С | С |
| 15 | Регина Р. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 16 | Степан С. | В | В | В | Норм | В | В |
| 17 | Татьяна Т. | С | С | С | Пов | С | С |
| 18 | Ульяна У. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 19 | Филипп Ф. | С | С | С | Пов | С | С |
| 20 | Христина Х. | В | В | В | Норм | В | В |
| 21 | Цезарь Ц. | Н | Н | С | Пов | Н | С |
| 22 | Шурик Ш. | С | С | С | Пов | С | С |
| 23 | Эдуард Э. | С | Н | С | Норм | С | С |

Условные обозначения: В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень. Для тревожности: Норм – нормальный, Пов – повышенный, Выс – высокий.

Приложение 2

Приложение А. Конспект занятия №4 «Я учусь дышать» (программа «Я учусь управлять собой»)

Цель: освоение младшими школьниками приёмов диафрагмального и ритмического дыхания как способа снятия эмоционального и физического напряжения.

Задачи:

- познакомить детей с понятием «правильное дыхание»;
- обучить технике диафрагмального дыхания;

- освоить дыхательные упражнения, применимые в ситуациях волнения и тревоги;
- развивать произвольное внимание к собственным телесным ощущениям.

Оборудование: коврики для занятий, мягкие игрушки небольшого размера (на каждого ребёнка), бумажные «свечки», воздушные шары, спокойная музыка для релаксации.

Ход занятия:

- 1. Приветствие (3 мин).** Дети встают в круг, выполняют ритуал приветствия «Доброе утро», передавая по кругу мягкий мячик и желая друг другу что-то приятное.
- 2. Разминка (5 мин).** Упражнение «Воздушный шарик»: педагог-психолог предлагает детям представить, что они – воздушные шары. На вдохе шарик надувается (руки разводятся в стороны), на выдохе сдувается (руки опускаются). Повторить 5–6 раз.
- 3. Основная часть (25 мин).**
 - а. Беседа «Зачем нужно правильно дышать». Психолог объясняет, что дыхание помогает успокоиться, сосредоточиться, справиться со страхом и злостью.
 - б. Упражнение «Дыхание животом». Дети ложатся на коврики, кладут на живот небольшую игрушку. Психолог инструктирует: «Сделай медленный вдох носом – почувствуй, как игрушка поднимается. Медленно выдохни ртом – игрушка опускается». Повторить 6–8 раз.
 - в. Упражнение «Свеча». Каждому ребёнку даётся бумажная свечка. Задача: сделать глубокий вдох и медленно дуть на «огонёк», чтобы он отклонился, но не погас. Учимся плавному, длительному выдоху.
 - г. Упражнение «Цветок». Психолог предлагает представить, что в руках – душистый цветок. Дети медленно вдыхают носом «запах», затем медленно выдыхают ртом.
 - д. Игровая ситуация: «Я волнуюсь перед контрольной». Психолог моделирует ситуацию, и дети показывают, как с помощью дыхания можно успокоиться.
- 4. Рефлексия и завершение (7 мин).** Дети по кругу делятся, какое упражнение им понравилось больше всего, в каких ситуациях они смогут использовать «волшебное дыхание». Прощальный ритуал «Аплодисменты по кругу».

Приложение Б. Сводные таблицы первичной диагностики (индивидуальные показатели учащихся ЭГ и КГ по всем методикам – в тексте работы приведены в таблице 2).

Приложение В. Сводные таблицы контрольной диагностики (индивидуальные показатели учащихся ЭГ и КГ по всем методикам – в тексте работы приведены в таблице 4).

Приложение Г. Сводная таблица результатов статистической обработки (критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона) – (расчёты приведены в таблицах 6 и 7).

Приложение Д. Памятка для родителей «Как помочь ребёнку снизить тревожность перед контрольной»

Уважаемые родители!

Чтобы помочь вашему ребёнку справиться с волнением перед контрольной работой, используйте следующие простые приёмы:

1. **Дыхание «Квадрат».** Вместе с ребёнком сделайте вдох на 4 счёта, задержите дыхание на 4 счёта, выдохните на 4 счёта, снова задержите на 4 счёта. Повторите 3-5 раз. Это упражнение помогает успокоиться и сосредоточиться.
2. **Позитивные установки.** Замените фразы «Не бойся, не волнуйся» на «Ты готов, ты справишься», «Я верю в тебя».
3. **Режим дня.** Накануне контрольной обеспечьте ребёнку полноценный сон (не менее 9 часов), исключите просмотр телевизора и игры на планшете за 1 час до сна.
4. **Поддержка.** Утром перед выходом в школу обнимите ребёнка, скажите ему что-то доброе. Ваше спокойствие передаётся ему.

Помните: ваша уверенность – лучшая поддержка для ребёнка!

Приложение Е. Памятка для учителя «Минутки релаксации на уроке»

Уважаемые коллеги!

Для поддержания оптимального функционального состояния учащихся на уроке рекомендуется проводить «минутки релаксации» (3–5 минут) после напряжённых этапов (контрольные работы, сложные объяснения нового материала).

Примеры упражнений:

1. «Дыхание животом» – дети кладут руку на живот, на вдохе живот надувается, на выдохе – сдувается (5-6 раз).

2. «Сосулька» – дети встают, поднимают руки вверх и замирают, изображая сосульку; затем «тают» – расслабляют руки, плечи, голову (2-3 раза).
3. «Волшебный цветок» – дети представляют в руках душистый цветок, медленно вдыхают его запах, затем выдыхают (3-4 раза).

Регулярное проведение таких минуток повышает работоспособность и снижает утомляемость учащихся.

Приложение Ж. Бланки диагностических методик (образцы методик «САН», теста школьной тревожности Филлипса, корректурной пробы Б. Бурдона, методики Н. Г. Лускановой).

Приложение 3

Сводная таблица результатов контрольной диагностики обучающихся 3 «А» класса (экспериментальная группа)

| № | Шифр (Ф.И.) | Самочув. | Активн. | Настр. | Тревожн. | Вниман. | Мотив. |
|----|-------------|----------|---------|--------|----------|---------|--------|
| 1 | Анна А. | В | С | В | Норм | В | В |
| 2 | Борис Б. | С | Н | С | Пов | С | С |
| 3 | Виктор В. | В | В | В | Норм | В | В |
| 4 | Галина Г. | В | В | В | Норм | С | В |
| 5 | Дмитрий Д. | С | С | С | Пов | С | С |
| 6 | Елена Е. | В | С | В | Норм | С | С |
| 7 | Жанна Ж. | В | В | В | Норм | В | В |
| 8 | Захар З. | С | С | С | Норм | С | С |
| 9 | Игорь И. | С | С | С | Норм | С | С |
| 10 | Кирилл К. | В | В | В | Норм | В | В |
| 11 | Лариса Л. | В | В | В | Норм | В | В |
| 12 | Михаил М. | С | Н | С | Выс | Н | Н |
| 13 | Наталья Н. | В | В | В | Норм | С | В |
| 14 | Олег О. | В | В | В | Норм | В | В |
| 15 | Полина П. | В | С | В | Норм | С | С |
| 16 | Роман Р. | С | С | С | Пов | Н | С |
| 17 | Светлана С. | В | В | В | Норм | С | В |
| 18 | Тимур Т. | С | С | С | Норм | С | С |
| 19 | Ульяна У. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 20 | Фёдор Ф. | В | В | В | Норм | В | В |
| 21 | Юлия Ю. | С | С | С | Пов | С | С |
| 22 | Ярослав Я. | Н | С | С | Норм | С | С |

Условные обозначения: В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень. Для тревожности: Норм – нормальный, Пов – повышенный, Выс – высокий.

Сводная таблица результатов контрольной диагностики обучающихся 3 «Б» класса (контрольная группа)

| № | Шифр (Ф.И.) | Самочув. | Активн. | Настр. | Тревожн. | Вниман. | Мотив. |
|----|-------------|----------|---------|--------|----------|---------|--------|
| 1 | Алексей А. | С | С | С | Норм | С | С |
| 2 | Бэлла Б. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 3 | Виталий В. | В | В | В | Норм | В | В |
| 4 | Глеб Г. | С | С | В | Пов | С | С |
| 5 | Дарья Д. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 6 | Евгения Е. | С | С | С | Норм | С | С |
| 7 | Зоя З. | В | В | В | Норм | В | В |
| 8 | Илья И. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 9 | Карина К. | С | С | С | Пов | С | С |
| 10 | Леонид Л. | В | В | В | Норм | С | В |
| 11 | Марк М. | С | С | С | Норм | С | С |
| 12 | Никита Н. | Н | Н | Н | Выс | Н | Н |
| 13 | Ольга О. | С | С | С | Пов | С | С |
| 14 | Павел П. | С | С | С | Норм | С | С |
| 15 | Регина Р. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 16 | Степан С. | В | В | В | Норм | В | В |
| 17 | Татьяна Т. | С | С | С | Пов | С | С |
| 18 | Ульяна У. | Н | Н | Н | Пов | Н | Н |
| 19 | Филипп Ф. | С | С | С | Пов | С | С |
| 20 | Христина Х. | В | В | В | Норм | В | В |
| 21 | Цезарь Ц. | Н | С | С | Пов | Н | С |
| 22 | Шурик Ш. | С | С | С | Пов | С | С |
| 23 | Эдуард Э. | С | С | С | Норм | С | С |

Условные обозначения: В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень. Для тревожности: Норм – нормальный, Пов – повышенный, Выс – высокий.