

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Боргоякова Наталья Алексеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

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

Направление: 37.04.01 Психология
направленность (профиль) образовательной программы Психологическая помощь в
кризисных и чрезвычайных ситуациях

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.псих.н., доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Боргоякова Н.А.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Проблема тревожности в психологии.....	8
1.2. Факторы и причины, приводящие к появлению тревожности в детском возрасте.....	13
1.3. Современные подходы к изучению проблемы тревожности у детей с задержкой психического развития.....	22
Выводы по первой главе	31
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	33
2.1. Организация, методы и методики экспериментального изучения..	33
2.2. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	40
Выводы по второй главе	54
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	57
3.1. Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента.....	57
3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента.....	65
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	73
Выводы по третьей главе	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ	95

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная наука демонстрирует возрастающий интерес к проблеме тревожности личности. Этот интерес отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает практически центральное положение и анализируется в психологическом, педагогическом, социальном и других аспектах.

Тревожность – очень широко распространенный психологический феномен нашего времени. Она является частым симптомом неврозов и психозов, а также пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности. По мнению ряда авторов (Л.И. Божович, А.А. Бодалёв, В.С. Мухина, и других) ребёнок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям.

По мнению А.М. Прихожан сравнительно большое количество работ посвящено детям дошкольного возраста, что во многом связано с проблемой готовности к школе. В свою очередь, исследований тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в психологической литературе недостаточно.

При анализе исследовательских работ Н.Л. Белополюской, Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, Н.А. менчинской, И.Ф. марковой, М.С. Певзнер, У.В. Ульенковой, С.Г. Шевченко, Т.Г. Богдановой и других можно констатировать, что в клинико-психологической структуре дефекта развития у детей с ЗПР проявляется ряд специфических резидуально-органических нарушений деятельности коры головного мозга, замедленного темпа психического развития, что обуславливает наличие серьезных трудностей в их социализации. Проявление отклонений в психическом развитии ребёнка, как правило, свидетельствует о нарушении или трудностях структурно-функционального становления его нервной системы, о неблагоприятных изменениях эмоционально-личностных характеристик.

Не только адаптация ребенка к школе способна вызывать наиболее психотравмирующие реакции детей. Обучение детей в младших классах школы также влечет за собой развитие ряда психоэмоциональных реакций на отметку на уроке ниже ожидаемой, на резкие слова учителя, на взаимодействие с одноклассниками. Такие явления и без того провоцируют, связанные с адаптационным синдромом к младшей школе, реакции тревоги.

Актуальность исследования определяется необходимостью своевременного выявления и коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, как одного из необходимых условий их продуктивного обучения и воспитания, конструктивного взаимодействия с окружающими и успешной социализации в окружающей действительности.

Анализ литературных данных показал недостаточное теоретическое освещение данного вопроса в общей и специальной психологии. Феномен тревожности учащихся с задержкой психического развития изучен недостаточно, что подтверждается отсутствием комплексных научно-теоретических и практических исследований по обозначенной проблеме.

Несмотря на многочисленные публикации и широкий круг психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов в изучении эмоциональной сферы личности детей с задержкой психического развития, недостаточно изученными остаются вопросы своевременного изучения и коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования – изучить особенности проявлений тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, разработать и апробировать психологическую программу по их своевременной коррекции.

Объект исследования – тревожность детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – коррекция проявлений тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями проявлений тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: повышенный общий уровень проявления тревожности, выражающийся в преобладании форм межличностной и самооценочной тревожности, связанные со школьными ситуациями оценки знаний и соответствия ожиданиям учителя, а также трудностями во взаимоотношениях со сверстниками. Разработанная нами программа психологической коррекции позволит нивелировать имеющиеся трудности и не допустить появления патологических форм поведения, связанных с данными проявлениями тревожности в более старшем возрасте.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой в проводимом нами исследовании были поставлены следующие **задачи**:

1. На основе анализа современных психологических представлений обосновать теоретическое положение об особенностях тревожности.
2. Изучить особенности тревожности в младшем школьном возрасте у детей с задержкой психического развития.
3. Разработать программу психологической коррекции проявлений тревожности детей младшего школьного возраста и проверить её эффективность.

При написании работы нами были использованы следующие **методы исследования**: анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме тревожности учащихся младшего школьного возраста; наблюдение; метод опроса; тестирование. Количественный анализ полученных данных посредством математико-статистической обработки результатов психодиагностического исследования: описательная статистика. Качественный анализ данных эмпирического исследования (интерпретация, обобщение, сопоставление и др.).

Для изучения и оценки тревожности детей младшего школьного возраста в нашем исследовании использованы следующие **психодиагностические методики**: «Опросник школьной тревожности Филлипса» (2004) [61], «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004) [61], «Методика незаконченных предложений» В.Ф. Петренко (1988) [71], «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002) [78], «Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»» А.И. Захарова и М.Панфиловой (1999) [69].

Организация исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие 30 учащихся с задержкой психического развития в возрасте от 8 до 10 лет: 15 человек – учащиеся Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 7 г. Красноярска, 15 человек – учащиеся Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы №17 г. Красноярска.

Исследование проводилось в период с 2015г. по 2017г. и осуществлялось в пять этапов:

Первый этап (октябрь 2015г. – январь 2016г.) – анализ литературы по проблеме исследования, определение его современного состояния. Составление плана исследовательской работы; подборка и осуществление анализа научной литературы по проблеме тревожности.

Второй этап (февраль 2016г. – март 2016г.) – разработка структуры работы, определение гипотезы, выделение объекта, предмета и цели исследования. Расширение литературных источников для анализа проблемы тревожности в младшем школьном возрасте. Подбор методик для проведения практической части исследования. Определение целевой группы для проведения эмпирической части исследования.

Третий этап (апрель 2016г. – ноябрь 2016г.) – проведение эмпирической части изучения тревожности у детей младшего школьного

возраста с задержкой психического развития через применение подобранных методик. Анализ результатов.

Четвертый этап (декабрь 2016г. – сентябрь 2017г.) – подбор корректирующих упражнений, направленных на снижение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, составление графика занятий, проведение занятий в соответствии с графиком,

Пятый этап (октябрь 2017 г. – ноябрь 2017г.) – обработка результатов реализуемой работы, направленной на коррекцию уровня тревожности, оценка её эффективности по снижению уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Формулирование выводов и заключения.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Расширено, углублено и уточнено понятийно-терминологическое поле по проблеме тревожности изучаемого контингента детей.

Практическая значимость исследования. Разработана и реализована в исследовании программа психологической коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Представленные в эмпирической части исследования количественные данные, раскрывающие особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура нашей работы представлена введением, тремя главами теоретического и эмпирического исследования, коррекционной программой по результатам исследования, заключением, списком использованной литературы, состоящим из 102 источников, и приложением.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Проблема тревожности в психологии

Проблеме тревожности в психологии посвящено очень большое количество исследований, это понятие многоаспектно. В словарях оно отмечается с 1771 г. В психологической литературе можно встретить разные определения понятия «тревожность», хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

Разработкой проблемы тревожности впервые занялся представитель психоаналитического направления в психологии З. Фрейд. В соответствии с работами З. Фрейда (1927) «неприятное состояние тревоги является полезным адаптивным механизмом, побуждающим индивида к защитному поведению по преодолению опасности» [93]. Согласно его концепции, тревога является функцией Эго и её назначение состоит в том, чтобы предупредить человека о надвигающейся угрозе. Содержанием тревожности является ощущение неопределённости и чувство беспомощности, которые характеризуются тремя основными признаками: специфическим чувством неприятного, соответствующими соматическими реакциями, осознанием данного переживания.

Так, А.М.Прихожан (2000) указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [77, с. 24]. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению Р.С. Немова (1996), «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние

повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [9, с. 67].

По определению С.С. Степанова (1998), «тревожность» – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [89, с. 117].

Реакции тревоги проявляются одновременно на трёх уровнях: биологическом, психологическом и социально-поведенческом.

На биологическом уровне тревога проявляется в виде усиления или учащения сердцебиения, затруднения дыхания, чувства удушья, повышения артериального давления, возрастания общей возбудимости, потливости, тремора, сухости во рту, тошноты и так далее.

На психологическом уровне тревога представляет напряжение, озабоченность, нервозность, раздражительность, невозможность принятия решения, беспокойство и беспомощность. Психологическая сфера тревожного ребёнка проявляется в снижении уровня притязаний личности, её самооценки, решительности и уверенности в себе.

Социальный уровень проявления тревоги включает в себя всё богатство поведенческой активности ребёнка и особенности его отношений с окружающими людьми. Специфика этих проявлений будет зависеть от того, в какой области взаимоотношений ребёнок чувствует для себя наибольшую опасность. Тревога ребёнка, связанная с отношениями в семейной системе, выражается в его беспокойстве и неуверенности относительно того, интересен ли он своим родителям, любят ли они его, что проясняется в постоянных попытках обратить на себя внимание и в преувеличенном желании добиться их любви и эмоциональной близости.

Можно обобщить, что понятием тревожность можно обозначать состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Термин «тревожность» нередко используется и для обозначения более широкого круга переживаний, возникающих независимо от конкретной ситуации. В «Психологическом словаре» тревога характеризуется как эмоциональное состояние, а тревожность – свойство личности, имеющее когнитивный (чувство собственной некомпетентности, негативная самооценка, ожидание неудачи), эмоциональный (эмоциональная возбужденность, ощущение чрезмерности требований, недостаточный контроль за собственными реакциями), поведенческий аспекты [43]. Там же отмечается, что определенный (оптимальный) уровень тревожности является естественной и обязательной особенностью активной личности, а ее повышенный уровень – субъективным проявлением личностного неблагополучия.

Из имеющихся данных можно увидеть, что различают тревожность как свойство личности, как относительно постоянную, относительно неизменную в течение жизни черту (личностная тревожность) и тревогу как отрицательное эмоциональное состояние, относительно длительное, связанное с изменением нервно-психической деятельности (ситуативная тревога). При этом, определение тревоги как состояния является базовым, ключевым для определения тревожности как свойства личности: тревожность — это «склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги».

По мнению ряда авторов (А.В. Петровский (1996) , М.Г. Ярошевский (1996), Ю.Л. Ханин (1991) и др.), длительно существующее состояние тревоги может становиться свойством личности, переходя в категорию тревожности.

По З. Фрейду (1927), неприятное состояние тревоги является полезным адаптивным механизмом, побуждающим индивида к защитному поведению по преодолению опасности. Это отражено в предложенной им формуле: Объективная опасность – воспринимаемая угроза = Тревога [93, с. 42]. Таким

образом, тревожность описывается как дрящийся страх, когда ситуация опасности не снимается, или как совокупность трёх компонентов:

- 1) субъективное переживание «невыразимого и неприятного предчувствия»;
- 2) восприятие телесных реакций (потение, учащение дыхания и т. п.);
- 3) поведение, связанное с отстранением или избеганием.

Последнее положение отражается и в работах Л.Н. Собчик (1997), считающей, что показатели тревожности достоверно сопряжены с мотивацией избегания [85, с. 59].

По мнению А. Прихожан (1998), на психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживания в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение [77, с. 12].

Неоспоримым является положение, что люди значительно различаются между собой по уровню своей тревожности. Для измерения подобных индивидуальных различий в 1953 году американский ученый Дж. Тейлор (1953) разработала тест, состоящий из ряда утверждений (типа «Мне часто снятся кошмары» или «Меня легко смутить») [55, с. 79].

Личностная тревожность является более постоянной категорией и определяется типом высшей нервной системы, темпераментом, характером, воспитанием и приобретенными стратегиями реагирования на внешние факторы.

Ситуативная тревожность больше зависит от текущих проблем и переживаний – так, перед ответственным событием у большинства людей она значительно выше, чем во время обычной жизни. Хотя эти два типа тревожности представляют собой вполне самостоятельные категории, между ними имеется определенная связь. Под воздействием беспокоящих и угрожающих человеку обстоятельств (боль, стресс, угроза социальному статусу и пр.) различия между высоко- и слаботревожными людьми

проявляются резче. Особенно сильное влияние на поведение склонных к повышенной тревожности людей оказывает боязнь неудач, поэтому такие индивидуумы особенно чувствительны к сообщениям о неуспехе их деятельности, ухудшающие показатели их работ.

Напротив, обратная связь с информацией об успехе (даже вымышленном) стимулирует таких людей, повышая их деятельность. Автором отмечается, что «высокотревожные» люди лучше справляются с выполнением не очень сложных логических заданий, а вот трудные задачи лучше решают «нетревожные» испытуемые.

Во второй половине XX века активно изучалась проблема тревожности, создавался методический материал, направленный на исследования данного явления. Первые попытки выявления критериев тревожности были отражены в работах Дж. Тейлора (1953), Р. Кеттелла и И. Шейера (1961), Г. Цукермана (1960).

Г. Ш. Габдреева (1992), рассматривая проблему с позиции системного исследования, выделяет несколько теоретических подходов к изучению тревоги [23, с. 63-65]. Системно-структурный подход, раскрытый в работах Н.Д. Левитова (2008) и других, предполагает рассмотрение тревоги как цельного, интегрального явления. Системно-функциональный подход рассматривает состояние тревоги как специфическую отражательную форму психики, запечатлевающую отношения между предметным миром и человеком или между людьми, где тревога, влияя на компоненты любого из уровней проявления активности, играет либо положительную роль, являясь мобилизатором резервов психики, либо отрицательную. Системно-исторический подход раскрывает причинность тревоги в социальном, психологическом и физиологическом аспектах.

Социальный аспект тревоги связывают с неожиданным изменением условий жизни. Еще И.П. Павлов (1973) считал, что состояние тревоги вызывается изменениями в условиях жизни, в привычной деятельности, нарушением динамического стереотипа [68]. «При ломке динамического

стереотипа возникают отрицательные эмоции, к которым, несомненно, мы можем отнести и тревожное состояние» [68, с. 436-447]. Сюда нужно отнести затрудненность совместной деятельности, в ходе которой формируется ожидание угрозы самоуважению, престижу человека; конфликты или другие причины, приводящие к социальной изоляции. Состояние тревоги может также порождаться отсрочкой, задержкой в появлении ожидаемого объекта или действия. Чаще данное состояние возникает при отсрочке чего-либо приятного, значительного. Ожидание неприятного может сопровождаться не столько тревогой, сколько надеждой на то, что все-таки неприятности не будет.

Таким образом, можно отметить, что проблема тревожности рассматривалась многими как зарубежными, так и отечественными психологами. Обобщая взгляды ученых можно предположить, что тревожность – это неопределенное предчувствие, она неконкретна, «неуловима», «беспредметна»; особые ее свойства – чувства неуверенности и беспомощности перед лицом опасности. В свою очередь, тревожность может оказывать как отрицательное, так и положительное влияние на личность.

1.2. Факторы и причины, приводящие к появлению тревожности в детском возрасте

Проблема причин возникновения тревожности в детском возрасте является одним из наиболее важных и сложных вопросов в изучении этого состояния.

По словам Н.Д. Левитова (2008) «состояние тревожности вызывается изменениями в условиях жизни, в привычной деятельности, нарушением динамического стереотипа» [56, с. 75-84., с. 79]. «Состояние тревожности одной из своей причин имеет действие раздражителя, условно связанного с неприятностью, угрозой. В этом состоянии в качестве его компонента выступает чувство тревоги» [57, с. 75-84, с. 81].

Многие исследователи (Л.С. Выготский, 1956; В.С. Мерлин, 1964; И.П. Павлов, 1973; Я. Рейковский, 1979; И.М. Сеченов, 1947; Я. Стреляу, 1982) основные причины возникновения тревожности видели в физиологических нарушениях организма, например, в нарушениях процессов регуляции функционального состояния мозга, генетических предпосылках в виде слабости нервных процессов [60, с. 35] Некоторые исследователи (А.И. Захаров, 1988; В.П. Пертушек, 1971; Л.Н. Таран, 1971) обращают внимание на различные патологии врождённого характера, вызванные неблагоприятным внутриутробным развитием [16, с. 27].

На психофизиологическом уровне причины тревожности связывают особенностями строения и функционирования центральной нервной системы (ЦНС). Существует точка зрения на детерминацию тревожности врождёнными психодинамическими особенностями, особенностями конституции, рассогласованием в деятельности отделов ЦНС, слабостью или неуравновешенностью нервных процессов, различными заболеваниями (например, гипертонией), наличием очага патологии в коре головного мозга. Тревожность часто сопровождается физиологическими симптомами, такими, как сердцебиение, учащённое дыхание. В ряде работ раскрывается связь с энергетикой организма, активностью биологически активных точек кожи, развитием психовегетативных заболеваний [36, с.23-28.].

В.С. Мерлин (2008) и его ученики рассматривают тревожность как свойство темперамента. Проведённые ими исследования выявили статистически значимые корреляции между уровнем тревожности и такими характеристиками нервной системы, как слабость и инертность [60].

Многие отечественные и зарубежные исследователи в вопросе причин возникновения и фиксации тревожности большое значение придают социальным факторам. По мнению Г. Салливана и К. Хорни, ведущую роль в возникновении тревожности играют проблемы в межличностных отношениях. Так, Карен Хорни (2009) источник тревожности видела в отсутствии чувства безопасности в межличностных отношениях [96].

Гарри Салливан (1999) формирование тревожности связывает с социальным окружением, а именно родителей как первых людей, с которыми взаимодействует ребёнок [84]. Эмпатия как механизм эмоционального заражения сообщает ребенку чувство тревожности, если родители часто переживают беспокойство. Та же эмпатия, по Салливану, помогает ребенку понимать эмоциональные состояния родителей, относящиеся к удовлетворению и к обеспечению безопасности, к одобрению и порицанию.

Важным фактором возникновения тревожности является отрицательная оценка значимого социального окружения [94, с. 75]. Особенности семейного воспитания, прежде всего неблагоприятные взаимоотношения в системе «мать-ребенок», рассматриваются многими исследователями в качестве центрального социального фактора. Так, А.И. Захаров (1988) считает, что тревога зарождается уже в раннем детском возрасте и отражает «тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе (вначале это мать, затем - другие взрослые и сверстники)» [32, с. 68].

Некоторыми учёными тревожность рассматривается как свойство личности, которое является социально обусловленным по своему происхождению [73, с. 12]. Так, А.А. Кроник (1999) трактует тревожность как одну из функций социального общения. А.Н. Игнатович (2002) также называет тревожность «специфическим социализированием эмоций». В этом же аспекте анализирует тревожность и Л.В. Куликов (1997), основываясь на данных исследования, согласно которому уровень тревожности надёжно коррелирует с социометрическим статусом испытуемых в дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте.

Среди субъективных причин тревожности различают причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события, и причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события.

Причиной тревожности на психологическом уровне может быть неадекватное восприятие субъектом самого себя. Так, В.А. Пинчук (2006) утверждает, например, что тревожность может быть обусловлена конфликтным строением самооценки, когда одновременно актуализируются две противоположные тенденции – потребность оценить себя высоко, с одной стороны, и чувство неуверенности – с другой. В этой связи, эффект неадекватности, являясь выражением конфликтного строения самооценки, провоцирует развитие неадекватной тревожности [46, с. 68].

Причиной возникновения тревоги может быть и внутренний конфликт, противоречивость стремлений человека, когда одно его желание противоречит другому, одна потребность мешает другой [62, с. 21].

Таким образом, причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение её уровня, многообразны и могут лежать практически в любой сфере жизнедеятельности человека. В связи с этим, некоторые исследователи пытаются привести причины возникновения тревожности в определённую систему. Например, А.М. Прихожан (2006) выделяет внешние и внутренние причины, рассматривая среди них неблагоприятный эмоциональный опыт детей, особенности семейного воспитания, межличностных взаимоотношений в школе, школьную неуспешность, посттравматический стресс, внутриличностные конфликты [76, с. 73].

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Например,

дошкольники боятся темноты, сказочных персонажей, воображаемых существ. Высокую ситуативную тревожность у детей могут провоцировать такие ситуации, как возможность разлуки с матерью, расставание с родителями, резкое изменение привычной обстановки, поступление в детский сад, школу и многое другое.

Выяснение причин возникновения тревожности у ребенка дошкольного возраста является важной задачей для педагога. Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность) нервной системы. Однако, не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многие зависят от способов общения родителей с ребенком. В большинстве случаев они могут быть причиной развития тревожной личности.

Существует прямая зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. Мать, находящаяся в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе напоминающих о ее страхах. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны взрослых, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности.

Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины. В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Часто причиной тревожности у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений.

По мнению М.Кузьминой существует несколько причин тревожности, кроющихся в семье:

- 1) Традиционализм отношений в семье. В этих семьях взаимоотношения с ребенком построены по принципу «должен» и «обязан». Открытые послы и прямые угрозы. Обычно в подобных семьях ребенку говорят: «Сейчас же иди...» или «Если ты не пойдешь в детский сад, то я...».

2) Недоверие ребенку. Многие родители проверяют карманы у детей, заглядывают в «потайные» места. Ребенку указывают, с кем дружить [41, с.49].

3) Отдаленность родителей. Многие родители ходят в гости, театр или ездят отдыхать без детей. Ребенок ощущает себя брошенным, ему не с кем поговорить о своих проблемах и тревогах. У таких детей появляется страх одиночества. Тревожность ребенка вызывает и непоследовательный воспитатель тем, что не дает ему возможности прогнозировать собственное поведение. Постоянная изменчивость требований воспитателя, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность влекут за собой растерянность у ребенка, невозможность решить, как ему следует поступить в том или ином случае.

Тревожность возникает в ситуациях соперничества, конкуренции. Ребенок, попадая в ситуацию соперничества, будет стремиться быть первым, любой ценой достигнуть самых высоких результатов. Еще одна ситуация – ситуация повышенной ответственности. Когда ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежду, ожиданий взрослого и быть им отвергнутым. Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту, уходя в мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его невоплощенные потребности [37, с. 23-25].

С началом обучения ребенка в школе образуется новый вид тревожности, имеющий свои специфические причины возникновения. В литературе встречаются разные обозначения устойчивого переживания школьного неблагополучия: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогенный невроз», «дидактогения». Вместе с тем, между этими понятиями можно провести определенные различия.

Термин «школьный невроз» употребляется в основном в тех случаях, когда боязнь школы, тревога существуют на неосознанном уровне, проявляясь в виде связанных с серьезным внутриличностным конфликтом

соматических симптомов (рвоты, головной боли, повышения температуры и т. п.) перед посещением школы.

Понятие «школьная фобия» используется для обозначения различных форм страха, вызываемого посещением школы. Однако в значительной части случаев речь идет именно о непреодолимом страхе, неврозе в собственном смысле слова.

Термины «дидактогения», «дидактогенные неврозы» используются для того, чтобы указать, что тревога, страх ребенка вызваны непосредственно системой обучения (или более узко - отношением к ребенку педагога, поведением учителя).

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций - ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Познание - это всегда открытие чего-то нового, а все новое таит в себе беспокоящую человека неопределенность. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием успешности усвоения знаний.

Поэтому оптимальная учеба в школе возможна только при условии более или менее систематического переживания тревоги по поводу событий школьной жизни. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

Именно интенсивное, дезорганизующее учебную деятельность переживание тревожности рассматривается как системообразующий признак школьной дезадаптации (Н.В. Вострокнутов, 1995; Л.С. Иванова, 2003; О.А.

Матвеева, Е.А. Львова, 2001), или характеристика неконструктивного протекания процесса адаптации (М.Р. Битянова, 1996).

По мнению Г.А. Ковалева (1993) школьная образовательная среда описывается следующими признаками:

1) физическое пространство, характеризующееся эстетическими особенностями и определяющее возможности пространственных перемещений ребенка;

2) человеческие факторы, связанные с характеристиками системы «ученик - учитель - администрация - родители»;

3) программа обучения.

Наименьшим «фактором риска» формирования школьной тревожности, безусловно, является первый признак. По мнению Ю.Г. Панюковой (2001) Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды - это наименее стрессогенный фактор, хотя отдельные исследования показывают, что причиной возникновения школьной тревожности в некоторых случаях могут стать и те или иные школьные помещения.

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы по школьной тревожности можно выделить несколько факторов, воздействие которых способствует ее формированию и закреплению. В их число входят:

- учебные перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- неадекватные ожидания со стороны родителей;
- неблагоприятные отношения с педагогами;
- регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации;
- смена школьного коллектива и /или непринятие детским коллективом.

По словам Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной (2001) школьная тревожность начинает формироваться в дошкольном возрасте. Она возникает вследствие

столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать. Такое положение дел приводит к тому, что к моменту поступления в школу ребенок уже «подготовлен» к тревожному реагированию на различные аспекты школьной жизни.

Младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным». Это связано с тем, что с поступлением в школу расширяется круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счет оценочных ситуаций, усугубленных фактором публичности (ответ у доски, контрольная работа и т. д.).

Учитывая, что этот возраст знаменуется одним из наиболее ярких возрастных кризисов развития («кризис семи лет»), неудивительно, что шестисемилетний ребенок становится особенно эмоционально возбудимым, раздражительным, капризным, что происходит на фоне процесса адаптации к новой роли - школьника.

Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают первоклассники, для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни. При этом, по мнению авторов Лютовой и Мониной (2001), школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода (по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешен, нормализуется.

По словам М.Р. Битяновой (1999) ко второму классу ребенок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, что дает основания назвать социально-педагогическую ситуацию его развития стабильной. В целом, ко второму-третьему классу тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения. В то же время, личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин

школьной тревожности расширяется. К их числу, по данным исследовательского коллектива под руководством И. В. Дубровиной (2000), можно отнести:

- школьные неприятности (двойки, замечания, наказания);
- домашние неприятности (переживания родителей, наказания);
- боязнь физического насилия (старшеклассники могут отобрать деньги, жвачку);
- неблагоприятное общение со сверстниками («дразнят», «смеются»).

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов в младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность рассматривается как показатель школьной дезадаптации, поскольку, как указывалось выше, не имеет под собой личностных предпосылок.

1.3. Современные подходы к изучению проблемы тревожности у детей с задержкой психического развития

В настоящее время проблема тревожности у детей с задержкой психического развития недостаточно исследована, хотя изучению особенностей этих детей отводится немало места в научной литературе. В частности, особое внимание уделяется причинам отклонения в развитии (Н.Л. Белопольская, 1999; Т.А. Власова, 1984; К.С. Лебединская, 1985; В.И. Лубовский, 1971; М.С. Певзнер, 1973; У.В. Ульенкова, 1995; Н.А. Цыпина, 1994; и др.), особенностям развития познавательных процессов, таких как память, мышление, внимание, восприятие (З.И. Калмыкова, 1981; И.Ю. Кулагина, 1989; и др.), рассматривается также и отношение ребенка к учению, в частности мотивационная сфера (Л.И. Божович, 1988; А.Л. Венгер, 2003; Л.В. Кузнецова, 2005; и др.).

Для всех младших школьников с задержкой психического развития характерны частые проявления беспокойства и тревоги. По мнению О.В.

Фроловой (2001) в школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе.

Обратившись к конкретным, непосредственно связанным с проблемой тревожности исследованиям в специальной психологии, можно отметить работу Л.Н. Костиной (2006), которая изучала особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста с нормальным и задержанным психическим развитием [45, с.13]. По результатам исследования ею был сделан вывод, что дети с задержкой психического развития проявляют большую тревожность по отношению к школе и учению, чем их нормально развивающиеся сверстники. Данный исследователь полагает, что дети с задержкой психического развития, обладая неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, меньше защищены от воздействия неприятных ситуаций, в результате чего появляются страх, боязнь, тревожность.

Д.Н. Исаевым и П.Г. Елисеевым (2001) были обследованы учащиеся 1–4 классов с диагнозом ЗПР для выявления тревожно-невротических симптомов, связанных либо с самим учебно-воспитательным процессом, либо с трудностями социальной адаптации. К сожалению, авторы исследования не приводят результаты обследования, обращая свое внимание прежде всего на отбор методик, применимых для диагностики тревожно-невротических симптомов у детей данной категории [45, с.6]. Но некоторые выводы по интересующей нас проблеме они все же делают. В частности, исследователи указывают, что тревожность у младших школьников с задержкой психического развития является в значительной степени ситуативной и не обладает сформировавшимся, выраженным «личностным ядром». Кроме того, по их мнению, в какой-то степени низкие коэффициенты использованных методик можно объяснить известной дефектностью интеллектуальной сферы, в силу которой нервно-психические проблемы

недостаточно осознаются детьми с задержкой психического развития, а поэтому не выявляются при психодиагностических обследованиях.

М.Ч. Расцевской (2002) было осуществлено исследование структуры базальных эмоций детей с разным уровнем интеллектуального развития 6, 8 и 10 лет, которое показало, что 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, дети 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. По параметру «страх» оценки детей с задержкой психического развития были ближе к оценкам нормально развивающихся детей, а по параметру «радость» дети с задержкой психического развития находятся ближе к олигофренам [46, с.7]. Авторы делают вывод: несмотря на то, что дети с задержкой психического развития не отличаются особой боязливостью, все-таки они менее часто испытывают состояние эмоционального благополучия.

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. А данные личностные особенности детей с ЗПР будут сопровождаться повышенной личностной тревожностью.

Согласно данным И.Ю. Кулагиной, [51, с.9] изучавшей эмоциональные реакции младших школьников с задержкой психического развития в

оценочной ситуации, ситуативная тревожность, сопровождающаяся понижением результативности деятельности, была наиболее характерна для девочек. Мальчиков было значительно больше, чем девочек среди тех, у кого тревожность не появилась или приводила к повышению продуктивности деятельности. По мнению исследователя, низкая самооценка крайне редко фиксируется в специальной школе. В целом между ситуативной тревожностью и характером самооценки младших школьников с задержкой психического развития не обнаружено четкой корреляции. Как известно, мотив избегания неудачи продуцирует эмоциональное состояние тревожности в противоположность мотиву достижения успеха, не вызывающего тревожности. В начальных классах специальной школы для детей с задержкой психического развития, согласно точке зрения исследователя, доминируют в основном мотив достижения успеха и учебные интересы.

Тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя этого, что дети выполнить не в состоянии, причем в случае неудачи их, как правило, наказывают, унижают (Ничего ты делать не умеешь! Ничего у тебя не получается!).

По мнению С.Л. Соловьевой (2012) тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, например рисования, в которой испытывают затруднения [51, с. 44].

У таких детей можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы воспитателя тихим и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их, может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной,

затрудненной. Как правило, возникает длительное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь.

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы, занимаются онанизмом) [70, с. 86]. Манипуляция с собственным телом снижает у них эмоциональное напряжение, успокаивают.

Распознать тревожных детей помогает рисование. Их рисунки отличаются обилием штриховки, сильным нажимом, а также маленькими размерами изображений. Нередко такие дети застревают на деталях, особенно мелких.

При значительных отличиях в проявлениях эмоций существенной разницы в понимании эмоциональных состояний по выражению лица другого человека у школьников с задержкой психического развития и нормально развивающихся не обнаружено. Затруднения при выполнении такого рода заданий отмечались только у детей с задержкой развития с выраженными эмоциональными нарушениями (эмоциональной скудностью, снижением потребности в общении). Эти данные были установлены Е.З. Стерниной (1988), которая вместе с тем показала, что младшие школьники с задержкой психического развития хуже нормально развивающихся сверстников определяют эмоциональные состояния персонажей сюжетных картин [15].

У детей с задержкой психического развития часто в начальной школе с трудом формируются учебные интересы и понятия должного, нужного, а значит и позиция школьника. Учебные трудности младшего школьника с задержкой психического развития сопровождаются отклонениями в поведении и общении со сверстниками и учителями. Из-за функциональной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения мало сбалансированы. Ребенок либо очень возбудим, импульсивен, раздражителен, агрессивен, постоянно конфликтует с детьми, либо,

наоборот, скован, заторможен, пуглив, подвергается насмешкам со стороны детей.

Дети с задержкой психического развития при условии систематической коррекционной поддержки, интеллектуальной стимуляции, общеукрепляющего оздоровления выравниваются и способны продолжить обучение в условиях массовой школы. Задержка психического развития носит относительно временный характер.

В психологической сфере тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе.

Тревожные дети характеризуются низкой самооценкой, в связи, с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих, они очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения [22, с. 78].

По словам А.О. Дробинской и О.В. Заширинской (2000), младшие школьники с задержкой психического развития, проявляющие высокий уровень тревожности, испытывают затруднения в том, что не могут легко и свободно, как большинство сверстников, выразить себя, свои чувства и переживания, забыть обиду и не вспоминать о ней; быть последовательным в действиях и поступках чувствовать себя в новой обстановке вести себя гибко и ситуативно, сообразно обстоятельствам; защищать себя адекватным образом; сразу начинать и заканчивать какое-либо занятие и переключаться с одного на другое [15, с. 67]. Им не хватает своевременной эмоциональной поддержки и понимания взрослыми своеобразия формирования их характера, признания в семье или среди сверстников; жизненного тонуса, бодрости, душевного подъема, воодушевления; уверенности в себе и решительности в действиях и поступках; гибкости и непринужденности в отношениях; умения принимать и играть роли [15]. Тревожные дети – это обычно очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой.

Поведение ребенка, выражение им чувств – важный показатель в понимании внутреннего мира младшего школьника, свидетельствующий о его психическом состоянии, благополучии, возможных перспективах развития. Информацию о степени эмоционального благополучия ребенка дает наблюдение за его эмоциональным фоном. Эмоциональный фон может быть положительным или отрицательным.

Отрицательный фон ребенка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникают проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется.

При обследовании такой ребенок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт [21, с. 45].

Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности.

Все что характерно для тревожных взрослых, можно отнести и к тревожным детям. Обычно это очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. По словам Т.А. Власовой (1984), постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу [21, с. 64]. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей – не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер – ребенок делает все, чтобы избежать неудачи.

По мнению Л.Н. Блиновой (2001), предпосылкой возникновения тревожности является неадекватная самооценка, которую сформировали родители у ребенка [15, с. 74]. Самооценка, определяющая тревожность,

зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание). Ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что-нибудь не так, в связи с чем с одной стороны – у такого ребенка формируется заниженная самооценка, с другой – он испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование - тревожность.

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и учителей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность.

Неадекватная самооценка порождает неуверенность. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер [15].

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышено внушаем.

Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с учебными задачами на уроке, с делом.

Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других [32] Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом

умозаключении: «чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них - все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры [32].

Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен.

Анализируя труды Т.А.Власовой (1984) и В. И. Лубовского (1971), тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта. Существует определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность, назначение которой является обеспечение безопасности субъекта на личностном уровне [21]. Уровень тревожности показывает внутреннее отношение ребенка к определенному типу ситуаций и дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, школе.

Когда же этот уровень превышает оптимальный, можно говорить о появлении повышенной тревожности. Повышенный уровень тревожности у ребенка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. У детей с данным уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе как к слабому, неумелому. В свою очередь это порождает общую установку на неуверенность в себе. Младший школьник боится совершить ошибку, в нем нет уверенности цельного человека. Неуверенность в себе – одно из проявлений заниженной самооценки [15].

Определяя более или менее успешно по внешнему выражению эмоции других людей, дети с задержкой психического развития часто затрудняются охарактеризовать собственное эмоциональное состояние в той или иной

ситуации. Это свидетельствует об определенном недоразвитии эмоциональной сферы, которое оказывается довольно стойким.

Младшие школьники с задержкой психического развития отстают от нормально развивающихся по сформированности произвольного поведения. Гораздо чаще, чем у нормально развивающихся сверстников, у них наблюдается импульсивное поведение.

По данным Л.В. Кузнецовой (1986), уровень произвольной регуляции поведения зависит у них от сложности деятельности, особенно от сложности звена программирования и наличия конфликтной ситуации (например, при необходимости действовать в соответствии с мысленным планом, вопреки внешним условиям деятельности).

Наибольшие затруднения в процессе развития произвольной деятельности по мере обучения в специальной школе вызывает формирование контроля за собственной деятельностью. Е.Н. Хохлина (2001) говорит, что важную роль в этом играют занятия ручным трудом в начальных классах, и особенно занятия трудом в школьных мастерских. Значительным своеобразием отличается развитие личности детей рассматриваемой категории. Для них характерна низкая самооценка, неуверенность в себе (особенно у школьников, которые какое-то время до специальной школы обучались в школе общего назначения).

Таким образом, поведение тревожных детей с задержкой психического развития отличается частыми проявлениями беспокойства и тревоги, такие дети живут в постоянном напряжении, все время ощущая угрозу, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами.

Выводы по первой главе

1. Тревожность является постоянно или ситуативно проявляемым свойством человека приходиться в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях

связанных или с экзаменационными испытаниями, или с повышенной эмоциональной или физической загруженностью, порожденной причинами разного характера. Тревога несет в себе адаптивные функции, предупреждая о внешней или внутренней опасности, подсказывает организму, что надо принять необходимые меры для предупреждения опасности или смягчения её последствий.

2. Младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным» в связи с тем, что с поступлением в школу расширяется круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счет оценочных ситуаций, усугубленных фактором публичности (ответ у доски, контрольная работа и т. д.). В этом возрасте авторами повышенная школьная тревожность однозначно рассматривается как показатель школьной дезадаптации, поскольку не имеет под собой личностных предпосылок.

3. Для младших школьников с задержкой психического развития характерны частые проявления беспокойства и тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе.

4. Дети с задержкой психического развития, обладая неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, меньше защищены от воздействия неприятных ситуаций, в результате чего на более высоком уровне находятся появившиеся страх, боязнь и тревожность.

5. Своевременно реализуемая профилактическая работа по коррекции тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, позволит не допустить его стойкое формирование в более старшем возрасте, улучшит процессы социализации и интеграции данного контингента школьников в современном обществе.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики эмпирического исследования

Цель проведения констатирующего эксперимента заключалась в выявлении начального уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Базой для проведения эксперимента в нашем исследовании явились два образовательных учреждения: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа №7 г. Красноярска, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа №17 г. Красноярска.

Исследованиям подверглись 30 учащихся с задержкой психического развития в возрасте от 8 до 10 лет, по 15 человек из каждой школы. Для удобства анализа данных мы разделили всех учащихся на две экспериментальные группы, где первую группу составили учащиеся МБОУ ООШ №7 г. Красноярска и вторую группу – учащиеся МБОУ ООШ №17 г. Красноярска, и приняли для первой группы обозначение ЭГ 1 (15 человек), для второй группы – ЭГ 2 (15 человек).

Экспериментальное изучение особенностей тревожности в исследуемых группах проводилось нами в три этапа:

1. Подготовительный – подбор методик для изучения тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, анализ методической литературы по названной тематике.

2. Диагностический – проведение экспериментального изучения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в соответствии с выбранным на предыдущем этапе работы диагностическим инструментарием.

3. Аналитический – завершающий этап констатирующего эксперимента в рамках которого мы проводили анализ и интерпретацию полученных на диагностическом этапе данных.

При проведении исследования мы применяли следующие методы сбора и обработки эмпирических данных:

– анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме тревожности учащихся с задержкой психического развития;

– наблюдение;

– тестирование;

– математико-статистическая обработка данных эмпирического исследования;

– качественный анализ (обобщение, интерпретация, сопоставление).

В рамках подготовительного этапа констатирующего эксперимента нами были отобраны методики, соответствующие возрастному развитию наших экспериментальных групп. В число этих методик вошли:

1. «Опросник школьной тревожности» Филлипса (2004) [61].

2. «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004) [61].

3. «Методика незаконченных предложений» В.Ф. Петренко (1988) [71].

4. «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002) [78].

5. «Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»» А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999) [69].

Опросник школьной тревожности Филлипса (2004) [61]

Является инструментом для изучения уровня тревожности, связанной со школой, и ее отдельных факторов – переживание социального стресса,

страх ситуации проверки знаний и прочего. Предназначен для изучения тревожности учащихся младших и средних классов школы.

Опросник позволяет подробно изучать уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста, оценить эмоциональные особенности отношений ребенка со сверстниками и учителями. Его показатели дают представление как об общей тревожности – эмоциональном состоянии ребенка, связанном с различными формами его включения в жизнь школы, так и о частных видах проявления школьной тревожности. Результаты теста позволяют прогнозировать успешность адаптации школьников к образовательному учреждению и учебному процессу, отслеживать динамику уровня тревожности, выявлять факторы, определяющие тревожность, связанную со школой.

При проведении диагностики по методике «Опросник школьной тревожности Филлипса» учащимся была дана инструкция: «Сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы чувствуете себя в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво. Здесь нет правильных или неправильных, хороших или плохих ответов». При обработке результатов по методике Филлипса анализ ответов проводился по следующим шкалам: «общая школьная тревожность», «переживание социального стресса», «фрустрация потребности в достижении успеха», «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «страх несоответствия ожиданиям окружающих», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», «проблемы и страхи в отношениях с учителями».

Для интерпретации результатов мы приняли значения показателей тревожности, превышающие 50% рубеж относить к уровню повышенной тревожности, значения, превышающие 75% указывают на высокий уровень тревожности учащихся.

**Методика «Карта наблюдения» А.В. Микляевой
и П.В. Румянцевой (2004) [61]**

Методика (Приложение 1) предназначена для диагностики уровня школьной тревожности учащихся посредством анализа ее проявлений в поведении и представляет собой апробированную авторскую разработку, применяемую в урочное время. Методика может применяться в широком возрастном диапазоне, охватывая учащихся от 1 до 11 классов.

К условиям проведения психодиагностики с помощью метода наблюдения необходимо отнестись обязательно договоренность с учителем о времени и целях посещения психологом класса или группы детей. При этом предупреждать детей не следует, поскольку «незаметность» психолога снижает вероятность демонстрации детьми нетипичных для них форм поведения, что вполне вероятно, если визит психолога расценивается как «проверка». Желательно сесть на одной из последних парт и не проявлять живого и эмоционального интереса к тому, что происходит в классе. Процедуру наблюдения лучше начать не с первого, а со второго или третьего посещения класса, когда присутствие на уроке постороннего человека для учащихся станет привычным. Наблюдение, как правило, проводится в несколько этапов, на различных уроках, возможно, проводимых различными педагогами, что позволяет диагностировать устойчивость проявлений школьной тревожности от одной ситуации к другой.

Этапность наблюдения выражается и в том, что объем внимания наблюдателя имеет определенные ограничения, и наблюдать более 6-8 учащихся одновременно – задача практически невыполнимая. Метод наблюдения предполагает, прежде всего, качественную интерпретацию данных. Важно учитывать, что невербальные признаки тревожности значительно более информативны, чем вербальные, поскольку посредством анализа невербальных проявлений можно выявить тревожность, не осознаваемую самим испытуемым. Высказывания, свидетельствующие о

переживании учащимся тревоги (вербальные признаки), требуют осознания этого состояния, что случается не всегда.

Стандартизированных количественных показателей, позволяющих интерпретировать результаты наблюдения, на настоящее время предложить не удастся. Мы приняли, что если в поведении учащегося отмечается более 50 % признаков тревожности, перечисленных в карте наблюдения, то мы относим их к числу тревожных учащихся.

Методика незаконченных предложений В.Ф. Петренко (1988) [71]

Методика (Приложение 2) позволяет выявить основные компоненты образовательной среды, которые вызывают тревожность у испытуемого. Он представляет собой опосредованный метод установления семантических связей (В. Ф. Петренко, 1988), позволяющий в свободной форме выявить основные представления испытуемого о заданном предмете и эмоциональные отношения к нему. Возрастных ограничений методика не имеет и может применяться на любом этапе школьного обучения. Методика может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. В первом (а иногда и во втором) классе, пока ребенок еще не овладел в достаточной степени навыками письма, методика проводится только в индивидуальном режиме, в форме беседы. На последующих этапах школьного обучения возможно применение групповой формы психодиагностики.

Перед выполнением задания ребята получили инструкцию: «Закончи, пожалуйста, следующие предложения. В этом задании нет «правильных» и «неправильных» ответов, поэтому пиши первое, что приходит в голову».

При обработке результатов мы оценивали «эмоциональное благополучие» каждого ответа ребенка. К «эмоционально благополучным» ответам мы отнесли те, которые указывают на позитивное или нейтральное отношение к заданным в незаконченных предложениях ситуациям. Ответы, содержащие в себе переживание тревоги, страхи, обиды, злости и других отрицательных эмоций, мы рассматривали как «эмоционально

неблагополучные ответы». При интерпретации результатов к уровню высокой тревожности мы отнесли 6 и более «неблагополучных» ответов детей.

**Проективная методика для диагностики школьной тревожности
А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002) [78]**

Методика предназначена для работы с учащимися 6-9 лет. Методика позволяет получить информацию, не зависящую от уровня развития рефлексии испытуемого, то есть от его способности замечать те или иные состояния, в том числе состояние тревоги. Диагностика проводится только в индивидуальной форме, предпочтительно, в первой половине учебного дня, при отсутствии учителей и классного руководителя.

Каждый учащийся прежде чем приступить к выполнению задания получал следующую инструкцию: «Сейчас ты будешь придумывать рассказы по картинкам. Посмотри, все – и взрослые, и дети – нарисованы без лиц (предъявляется картинка 1). Это сделано специально, для того чтобы интереснее было придумывать. Я буду показывать тебе картинки, их всего двенадцать, а ты должен придумать, какое у мальчика (девочки) на каждой картинке настроение и почему у него такое настроение. Ты знаешь, что настроение отражается у нас на лице. Когда у нас хорошее настроение, лицо у нас веселое, радостное, счастливое, а когда плохое – грустное, печальное. Я покажу тебе картинку, а ты мне расскажешь, какое у мальчика (девочки) лицо – веселое, грустное или какое-нибудь еще, и объяснишь, почему у него или нее такое лицо».

При обработке результатов подсчитывается количество «неблагополучных» ответов (максимальное количество – 10). Примеры «благополучных» и «неблагополучных» ответов детей приведены в Приложении 3. При интерпретации результатов общий уровень тревожности мы вычисляли по «неблагополучным» ответам ребенка, характеризующим настроение персонажа рисунка как грустное, печальное, сердитое, скучное,

испуганное. Тревожным мы признавали ребенка, давшего 7 и более подобных ответов из 10.

Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»

А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999) [69]

Методика (Приложение 4) предназначена для выявления и уточнения преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т. д.) у детей старше 3-х лет. Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить, весь спектр страхов и каким конкретно страхам они подвержены.

Методика проводится с одним ребенком или с группой детей. После выполнения задания детям предлагается закрыть страшный дом на замок, который они сами нарисуют, а ключ – выбросить или потерять (это несколько успокаивает актуализированные страхи). Страхи в черном доме подсчитываются и соотносятся с возрастными нормами. Перед проведением исследования детям раздаются бланки с двумя нарисованными домами – красным и черным, в которые предлагается расселить страхи из списка. Беседу следует вести неторопливо и обстоятельно, перечисляя страхи и ожидая ответа «да» - «нет» или «боюсь» - «не боюсь». Повторять вопрос о том, боится или не боится ребенок, следует только время от времени. Тем самым избегается наводка страхов, их произвольное внушение. При стереотипном отрицании всех страхов просят давать развернутые ответы типа «не боюсь темноты», а не «нет» или «да».

После выполнения задания ребенку предлагается закрыть черный дом на замок (нарисовать его), а ключ – выбросить или потерять. Такое действие успокаивает актуализированные страхи. Анализ полученных данных заключался в том, что мы подсчитывали страхи в черном доме и сравнили их с возрастными нормами, приведенными автором методики. Совокупные ответы ребенка объединялись в несколько групп по видам страхов. Если ребенок в трех случаях из четырех-пяти дает утвердительный ответ, то этот

вид страха диагностировался как имеющийся в наличии. Перед выполнением задания испытуемые получили инструкцию: «В черном домике живут страшные страхи, а в красном – не страшные. Помогите мне расселить страхи из списка по домикам».

Количественная и качественная обработка эмпирического материала и его последующая интерпретации осуществлялась в соответствии со следующими видами страхов:

- медицинские страхи – боль, уколы, врачи, болезни;
- страхи, связанные с причинением физического ущерба – транспорт, неожиданные звуки, пожар, война, стихии;
- страх смерти (своей);
- боязнь животных;
- страхи сказочных персонажей;
- страх темноты и кошмарных снов;
- социально-опосредованные страхи – людей, детей, наказаний, опозданий, одиночества;
- пространственные страхи – высоты, глубины, замкнутых пространств.

При подсчете результатов мы распределили страхи по названным выше группам и провели анализ, какие страхи преобладают в группе учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

Для изучения уровня школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами была использована методика «Опросник школьной тревожности Филлипса». Результаты проведенной диагностики отражены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения школьной тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опросник школьной тревожности» Филлипса.

Параметры	Уровень	Возрастные группы				Итого	
		ЭГ 1 (n = 15)		ЭГ 2 (n = 15)			
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Общая школьная тревожность	Высокий	9	60	7	47	16	53,3
	Повышенный	4	27	5	33	9	30
	Низкий	2	13	3	20	5	16,7
Переживание социального стресса	Высокий	6	40	7	46,7	13	43,4
	Повышенный	5	33,3	5	33,3	10	33,3
	Низкий	4	26,7	3	20	7	23,3
Фрустрация потребности в достижении успеха	Высокий	2	13,3	5	33,3	7	23,3
	Повышенный	6	40	5	33,3	11	36,7
	Низкий	7	46,7	5	33,3	12	40
Страх самовыражения	Высокий	10	66,7	9	60	19	63,3
	Повышенный	4	26,7	5	33,3	9	30
	Низкий	1	6,7	1	6,7	2	6,7
Страх ситуации проверки знаний	Высокий	8	53,3	6	40	14	46,7
	Повышенный	4	26,7	6	40	10	33,3
	Низкий	3	20	3	20	6	20
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Высокий	8	53,3	5	33,3	13	43,3
	Повышенный	2	13,3	3	20	5	16,7
	Низкий	5	33,3	7	46,7	12	40
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Высокий	10	66,7	8	53,3	18	60
	Повышенный	3	20	6	40	9	30
	Низкий	2	13,3	1	6,7	3	10
Проблемы и страхи в отношении с учителями	Высокий	7	46,7	6	40	13	43,3
	Повышенный	5	33,3	6	40	11	36,7
	Низкий	3	20	3	20	6	20

Прежде всего, обращает на себя внимание выраженность следующих показателей: «Общая школьная тревожность», «Страх самовыражения», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Проанализируем полученные результаты исследования.

«Общая школьная тревожность» (выраженность в группе ЭГ 1 – 60%, в группе ЭГ 2 – 47%), которая отражает общий эмоциональный фон ребенка, связанный с различными формами его включения в школьную среду. Полученные результаты свидетельствуют о сложности переживаний учащихся относительно определения себя в школьных ситуациях, будь то уроки, отношения с одноклассниками, либо взаимодействие с учителем;

«Переживание социального стресса» (выраженность в группе ЭГ 1 – 40%, в группе ЭГ 2 – 46,7%) – предполагает оценку сформированности у учащихся социальных контактов, в том числе, со сверстниками. Учащиеся находясь в категории младшего школьного возраста еще не до конца адаптированы к новой для себя, школьной обстановке, не привыкли ко взаимодействию в новой сфере своей жизни;

«Страх самовыражения» (выраженность в ЭГ 1 – 66,7%, ЭГ 2 – 60%), отражается в отрицательном переживании ситуаций, связанных с необходимостью самораскрытия своих способностей. Любой ответ на уроке вызывает у учащихся эмоции переживания, будь то ответ у доски, когда на тебя обращены взгляды всего класса, либо ответ с места, заставляют ребят испытывать волнение.

«Страх ситуации проверки знаний» (ЭГ 1 – 53,3%, ЭГ 2 – 40%) – ребенок переживает тревогу в ситуациях проверки, а особенно, публичной, своих знаний и возможностей. Этот показатель является сходным с предыдущим, но предусматривает обязательный оценочный компонент, который в школьной обстановке означает выставление балльной отметки в классный журнал;

«Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» встречается у 53,3% учащихся группы ЭГ 1 и у 33,3% группы ЭГ 2 и отражает зависимость от степени оценки себя окружающими, ожидание негативных оценок от окружающих. Учащиеся часто напрасно считают, что только за ними все одноклассники и учителя пристально наблюдают и любой «прокол» с их стороны будет воспринят окружением осуждающе.

«Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (выраженность в ЭГ 1 – 66,7%, в ЭГ 2 – 53,3%) присуща учащимся с задержкой психического развития и означает особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, неэффективного реагирования на тревожные факторы внешней среды. Для нашей выборки учащихся низкая физиологическая сопротивляемость стрессу является обусловленной особенностями их психического развития;

«Проблемы и страхи в отношении с учителями» (выраженность на высоком уровне у 46,7% в группе ЭГ 1, 40% в группе ЭГ 2) – это общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка. Дети ожидают от учителя негативной оценки своих знаний и поведения, им кажется, что учителя обязательно будут жаловаться на них родителям, а родители, в свою очередь, будут наказывать ребят.

Шкала «Фрустрация потребности в достижении успеха» представлена в преобладающем большинстве низкого уровня выраженности (суммарно выраженность в обеих группах составляет 40%). Это означает, что испытуемые не подвержены гнетущим проявлениям тревожности, которые не позволяли бы им удовлетворять потребности в успехе и достижении высокого результата. Этот факт, возможно, связан с особенностями психического развития нашей выборки учащихся.

Достаточно высокий показатель (40%) низкой выраженности тревожности получен по шкалам «Фрустрация потребности в достижении

успеха» и «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Эти показатели свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментальной выборки не беспокоятся о том, как они будут восприняты окружающими, если это не подлежит прямой оценке, выраженной в баллах.

Обобщая, мы можем отметить, что к числу наиболее вызывающих страх у учащихся группы ЭГ 1 относятся такие типы страхов как «Страх самовыражения» и фактор «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (66,7% учащихся), «Общая школьная тревожность» (60%) и «Страх ситуации проверки знаний» и «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (отмечены у 53,3% учащихся группы ЭГ 1). К числу наименее тревожащих ситуаций в группе ЭГ 1 относится «Фрустрация потребности в достижении успеха» - на низком уровне выражена у 46,7% учащихся группы.

К числу наиболее беспокоящих учащихся ЭГ 2 относятся страхи самовыражения (60%), фактор «физиологическая сопротивляемость стрессу», высокая выраженность отмечается у 53,3% учащихся и «переживание социального стресса» (46,7%). На низком уровне тревожности в группе учащихся ЭГ 2 находится «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (46,7% учащихся отнесли этот страх к числу наименее вызывающих тревогу).

Таким образом, можно сказать, что практически все показатели, изученные с помощью методики «Опросник школьной тревожности Филлипса» на выборке учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, имеют высокий уровень выраженности, что интерпретируется как высокий показатель школьной тревожности в исследуемой возрастной категории.

Следующая методика «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой позволяет увидеть вербальные и невербальные признаки тревожности на уроках. Особое внимание нами уделено невербальным признакам тревожности, с помощью которых мы можем определить тревожность, неосознаваемую самими испытуемыми. Процедура

проведения диагностики заключалась в посещении уроков в целях внимательного наблюдения за wybranными учащимися и фиксации этих наблюдений в специальной карте. За одно посещение удавалось отследить 3 учащихся, чтобы не снижать эффективность проводимой методики. Анализ карт проводился таким образом, что если в поведении учащегося обнаруживалось более 50% признаков тревожности, то этого учащегося мы относили к категории с высоким уровнем тревожности. В результате наблюдения нами получены следующие данные, которые отражены на рисунке 2.

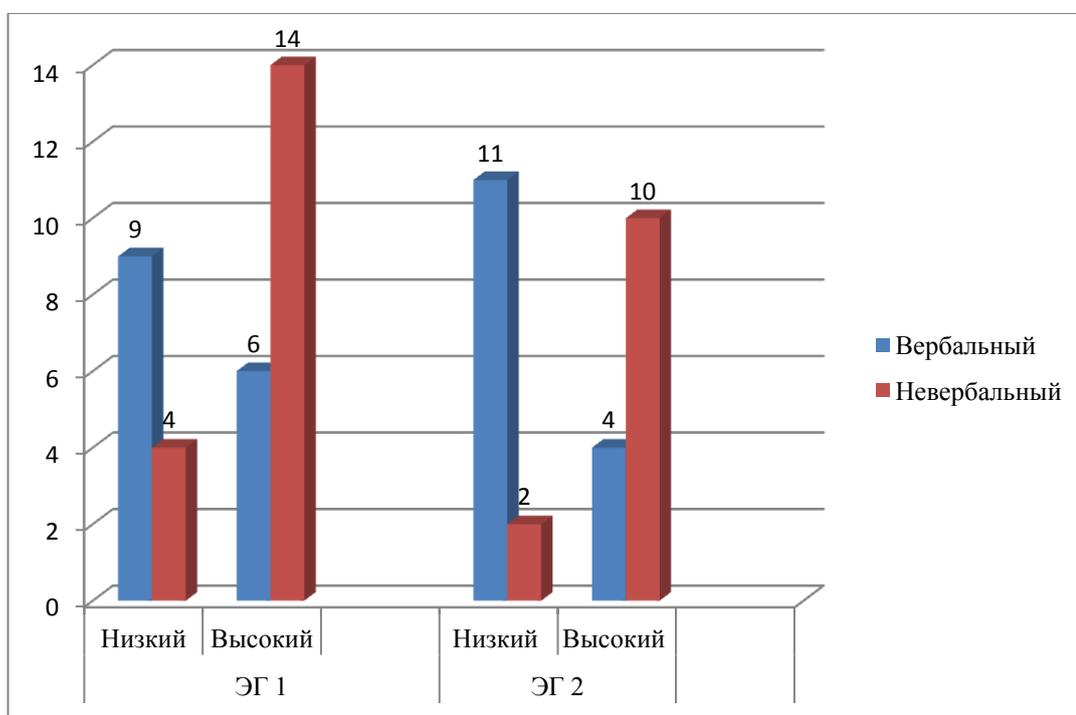


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой

Как видно из представленного выше рисунка, большой процент учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет высокий уровень тревожности, диагностируемый нами по невербальным признакам во время уроков в школе – 93,3% в группе ЭГ 1 и 66,7% в группе ЭГ 2. К наиболее часто отмеченным признакам относятся:

– Проявления в мимике: испарина (7 учащихся ЭГ 1 (46,7%), 9 учащихся группы ЭГ 2 (60%)), взгляд «мимо доски», «мимо учителя» (6 учащихся группы ЭГ 1 (40%), 6 учащихся группы ЭГ 2 (40%));

– Проявления в позе учащихся: наклон к парте (7 учащихся группы ЭГ 1 (46,7%), 3 учащихся группы ЭГ 2 (20%)), раскачивание на стуле (5 учащихся группы ЭГ 1 (33,3%) и 7 учащихся группы ЭГ 2, что составляет 46,7%), подсовывание рук под ноги (4 учащихся из ЭГ 1 (26,7%), 5 учащихся из ЭГ 2 (33,3%)), привставание в момент поднимания руки (6 человек из ЭГ 1, 7 учащихся группы ЭГ 2, что составляет 40% и 46,7% соответственно). Привставание в момент поднимания руки часто встречается у всех детей младшего школьного возраста, что может интерпретироваться как знак «спросите меня быстрее всех», но в нашем случае этот признак сопряжен с напряженным поднятием руки, так называемая «трясущаяся рука» (10 человек из ЭГ 1 (66,7%) и 7 человек из ЭГ 2 (46,7%)), что говорит о выраженной тревожности наших испытуемых:

– Проявления в жестах: покусывание ручки, карандаша (12 человек в группе ЭГ 1 и 11 человек в группе ЭГ 2 (80% и 73,3% соответственно)), подергивание рукой, ногой (7 учащихся группы ЭГ 1 (46,7%) и 4 учащихся группы ЭГ 2 (26,7%)), заламывание пальцев, рук (4 человека из ЭГ 1 и 4 человека из ЭГ 2, выраженность в процентах в обеих группах – 26,7%);

– Проявления в интонациях учащихся: плаксивая интонация (4 человека группы ЭГ 1 (26,7%), 3 человека группы ЭГ 2 (20%)), тихий голос при ответе на вопрос учителя (14 человек группы ЭГ 1 (93,3%), 3 человека группы ЭГ 2 (20%)), вопросительная интонация в утвердительных предложениях (8 человек из группы ЭГ 1 (53,3%) и 7 человек из группы ЭГ 2 (46,7%)).

У особо тревожных испытуемых названные признаки встречаются в совокупности, что позволяет достаточно легко интерпретировать наличие высокой тревожности у них. В свою очередь, наблюдение за детьми, имеющими скрытую тревожность, проводилось более тщательным образом.

По вербальным же признакам тревожности с выраженностью более 50% отмечены 10 учащихся, что составляет 33,3% от общего числа испытуемых и 40% и 26,7% в группах ЭГ и ЭГ 2 соответственно. Наиболее часто ответы тревожных учащихся звучали следующим образом: «Я не знаю» и «Я не буду отвечать», а также их смысловые эквиваленты, что свидетельствует о страхе учащихся высказать неверную точку зрения или неправильно ответить на вопрос и тем самым вызвать усмешки со стороны одноклассников и злость и плохие оценки со стороны учителя.

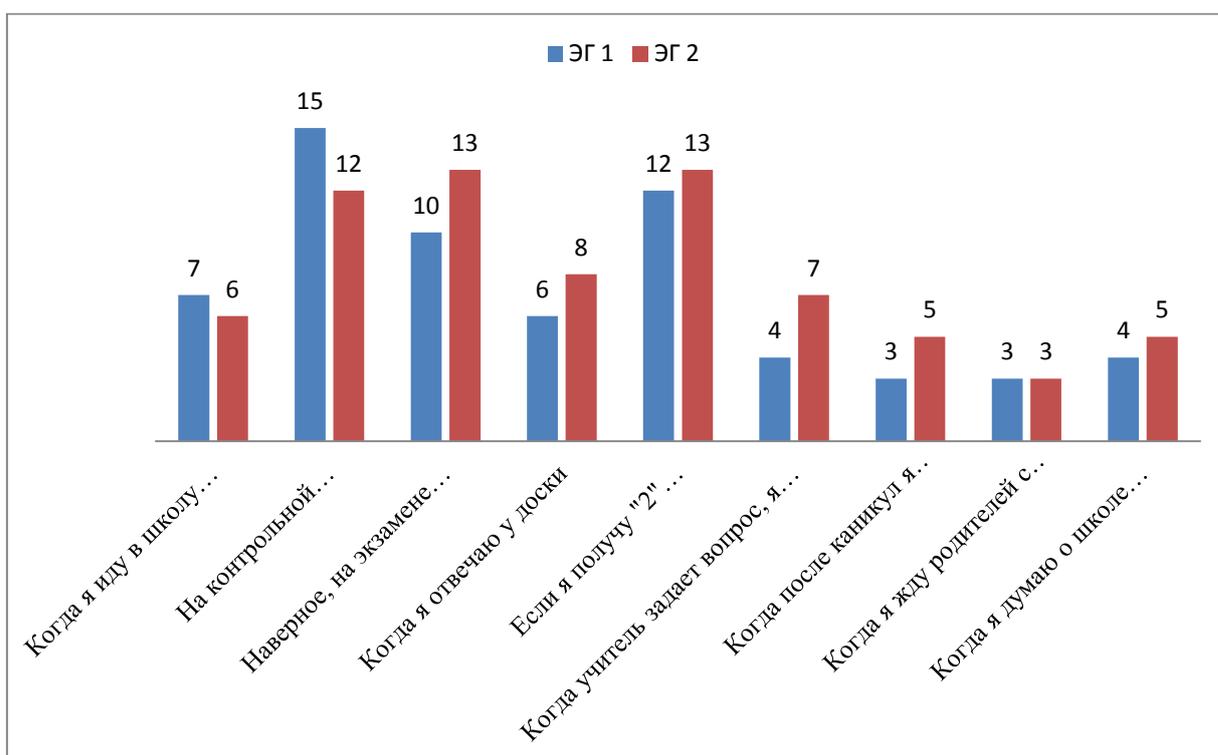


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Незаконченные предложения» В.Ф. Петренко

Таким образом, можно отметить, что благодаря методике наблюдения, большинство признаков тревожности в исследуемой группе учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития относятся к невербальным (мимика, поза, жесты и интонации). Полученные результаты исследования позволяют констатировать нам имеющуюся у испытуемых

скрытую и неосознаваемую тревожность, что требует более тщательной коррекционной работы.

Методика незаконченных предложений В.Ф. Петренко. Методика проводилась с группой детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития письменно. При обработке результатов по указанной методике мы оценивали такой показатель как «эмоциональное благополучие» каждого ответа ребенка, то есть количество «положительно» и «отрицательно» окрашенных продолжений фразы. Результаты методики отражены на рисунке 3.

На рисунке 2 можно увидеть, как распределились в процентном соотношении ситуации, наиболее вызывающие тревогу в репрезентативной выборке учащихся.

Таблица 2. Результаты изучения тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике незаконченных предложений В.Ф. Петренко

Ситуация, вызывающая тревогу	Возрастные группы				Итого	
	ЭГ 1 (n = 15)		ЭГ 2 (n = 15)			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Когда я иду в школу...	7	46,7	6	40	13	43,3
На контрольной...	15	100	12	80	27	90
Наверное, на экзамене...	10	66,7	13	86,7	23	76,7
Когда я отвечаю у доски	6	40	8	53,3	14	46,7
Если я получу «2»...	12	80	13	86,7	25	83,3
Когда учитель задает вопрос, я...	4	26,7	7	46,7	11	36,7
Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...	3	20	5	33,3	8	26,7
Когда я жду родителей с родительского собрания...	3	20	3	20	6	20
Когда я думаю о школе...	4	26,7	5	33,3	9	30

Как видно из рисунка и таблицы, наиболее тревожащими детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются ситуации на контрольной (ЭГ 1 – 100%, ЭГ 2 – 80%), экзамене (выраженность в ЭГ 1 и ЭГ 2 66,7% и 86,7% соответственно) и получение

неудовлетворительной оценки (выраженность в ЭГ 1 80%, в ЭГ 2 – 86,7%). Сами ситуации экзамена и контрольной работы содержат в себе компонент стресса, которому так или иначе подвергается человек любого возраста, а особенно дети, недавно вошедшие в школьную среду и только привыкающие к постоянной внешней оценке со стороны учителя.

Следующей по силе выраженности фактора тревожности оказывается ситуация «Когда я отвечаю у доски...» (40% и 53,3% выраженность в группах ЭГ 1 и ЭГ 2). В данном случае в основе лежит ситуация оценивания: взрослым-учителем («Если я скажу что-то неправильно, то учитель поставит мне двойку»), и одноклассниками («Если я отвечу неправильно, то остальные будут смеяться надо мной», «Одноклассники смеются над тем как я одет» и т.п.).

Ситуации «Когда я иду в школу» (выраженность в группах – ЭГ 1 – 46,7%, ЭГ 2 – 40%), «Когда учитель задает вопрос» (выраженность в группе ЭГ 1 26,7%, в группе ЭГ 2 – 46,7%), «Когда я думаю о школе» (процентное соотношение в группе ЭГ 1 - 26,7%, в группе ЭГ 2 – 33,3%) содержат общее представление о школе и этот образ у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития окрашен положительно. В сравнении с другими показателями выраженность данного параметра оказалась несколько ниже. В ответах детей нет негативного восприятия школьной действительности, так как нет прямой угрозы получить неудовлетворительную оценку своих знаний, своего поведения, тех моментов, которые могли бы повлиять на самооценку учащегося.

К наименее тревожащим ситуациям относятся «Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками» (выраженность в группе ЭГ 1 - 20% и в группе ЭГ 2 – 33,3%), и «Когда я жду родителей с родительского собрания» (по 20% в группах ЭГ 1 и ЭГ 2). Социальное взаимодействие, общение с одноклассниками и родителями не вызывает беспокойства у опрошенной категории детей, так как ассоциируется с положительными эмоциями. Дети младшего школьного возраста имеют еще небольшой опыт негативного

взаимодействия с одноклассниками в силу своего возрастного развития. Поскольку учащиеся более всего боятся негативной оценки со стороны учителя, на уроках они прилежны и старательны, поэтому уверены, что родителям их не за что ругать и наказывать, поэтому ситуация ожидания их с родительского собрания не является тревожащей.

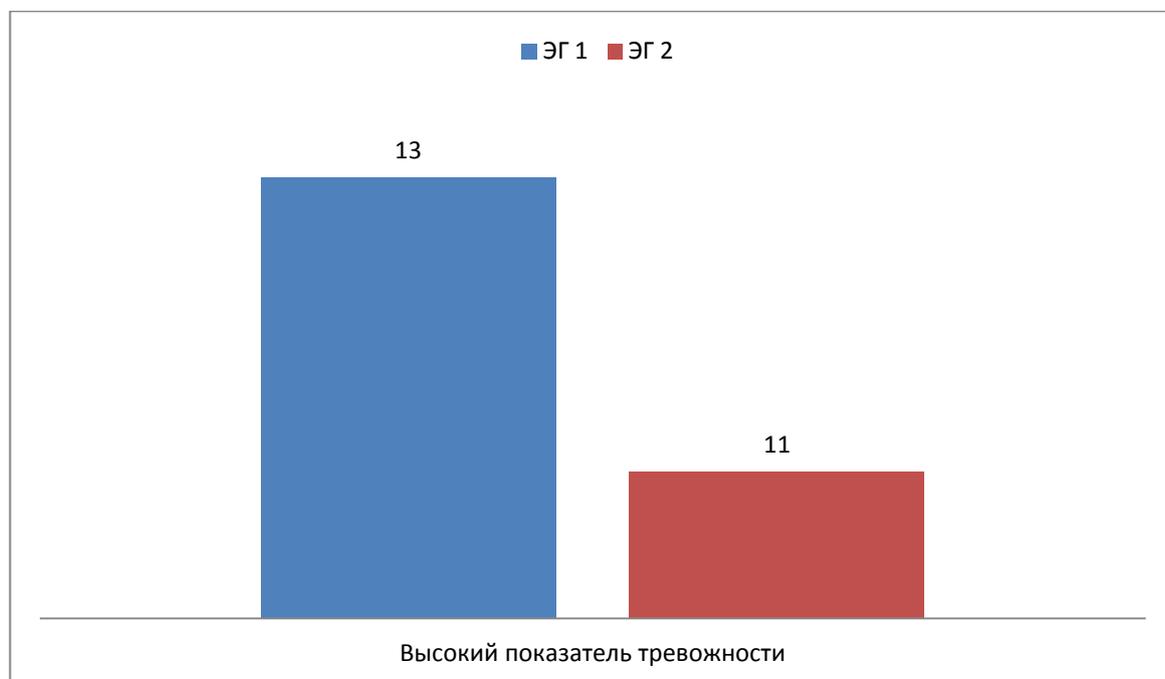


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике А.М. Прихожан по методике Е.В. Амен, Н. Ренисон.

Перейдем к анализу результатов исследования особенностей тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученным нами на материале методики А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон. Реализация проективной методики работа проводилась в индивидуальном порядке.

Анализируя результаты проведенного исследования, мы брали за качественный показатель тревожности 7 и более «неблагополучных» ответов. Нами был получен показатель 80%, что говорит о том, что 80% учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют

высокий показатель тревожности, из них в группе учащихся ЭГ 1 86,7% имеют высокий показатель тревожности, в группе ЭГ 2 – 73,3%.

К ситуациям, наиболее вызывающим волнение учащихся следует отнести картинки №5, №7, №10. На картинках с этими номерами присутствует личность учителя. К картинке №5 учащиеся давали такие варианты ответов: «Учительница ругает девочку за то, что она сильно шумно ведет себя», «Девочки не хотят играть с девочкой (которая ближе всего стоит ко взрослой женщине)», «Учительница не разрешает девочкам играть», «Учительница кричит...».

Интерпретируя диагностическую картинку №7, учащиеся использовали следующие описания: «Учительница поставила девочку в угол за плохое поведение», «Учительница наказала девочку за то, что она не сделала домашнюю работу», «Дети подошли к учительнице, а она кричит на них, чтобы они ушли».

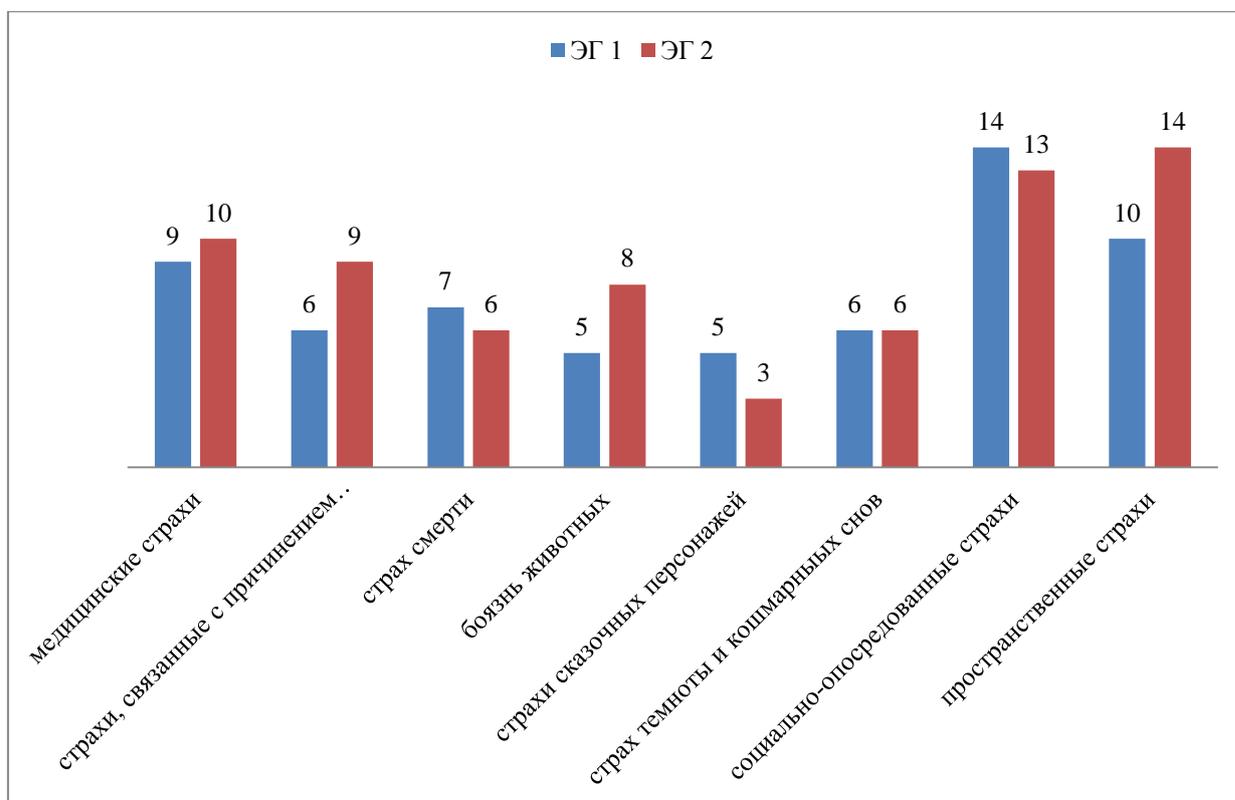


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения страхов у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой.

К картинке №10 учащиеся использовали в своей интерпретации следующие высказывания: «Учительница кричит на девочку за то, что она не знает, что ответить», «Девочка не выучила урок и учительница ругает ее».

Анализ результатов исследования детских страхов по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой представлен на рисунке 4, гистограмме 4 и таблице 3.

В таблице 3 отражено процентное соотношение результатов исследования высокого уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таблица 3. Результаты изучения страхов учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой.

Виды страха	Возрастные группы				Итого	
	ЭГ 1 (n = 15)		ЭГ 2 (n = 15)			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
медицинские страхи	9	60	10	66,7	19	63,3
страхи, связанные с причинением физического ущерба	6	40	9	60	15	50
страх смерти	7	46,7	6	40	13	43,3
боязнь животных	5	33,3	8	53,3	13	43,3
страхи сказочных персонажей	5	33,3	3	20	8	26,7
страх темноты и кошмарных снов	6	40	6	40	12	40
социально-опосредованные страхи	14	93,3	13	86,7	27	90
пространственные страхи	10	66,7	14	93,3	24	80

Как видно из рисунка и таблицы, на высоких позициях тревожности у детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте находятся следующие группы страхов: социально-опосредованные, медицинские страхи, пространственные, страхи, связанные с причинением физического ущерба. Перейдем к их сравнительному анализу.

Социально-опосредованные страхи – людей, детей, наказаний, опозданий, одиночества (ЭГ 1 – 93,3%, ЭГ 2 – 86,7%). Анализ результатов исследования свидетельствует, что выраженность данного параметра, по всей видимости, связана с преобладающим видом деятельности испытуемых. Ведущая деятельность учащихся младшего школьного возраста – учебная, именно с ней связано большинство страхов детей данной возрастной категории.

Пространственные страхи – высоты, глубины, замкнутых пространств выражены в группе ЭГ 1 на 66,7%, в группе ЭГ 2 на 93,3%. выраженность данных параметров также могут быть связаны с возрастом испытуемых. Велика вероятность, что к подростковому возрасту эти страхи уменьшатся или даже исчезнут совсем.

Медицинские страхи – боль, уколы, врачи, болезни – процент выраженности данного параметра в группе ЭГ 1 составил – 60%, а в группе ЭГ 2 – 66,7%. Данный вид страхов продемонстрировали результаты диагностики у тех школьников, которые наиболее часто болеют и посещают лечебные учреждения.

Наименее страшны для изучаемой группы сказочные персонажи (33,3% в группе ЭГ 1 и 20% в группе ЭГ 2) и страх темноты и кошмарных снов, который проявляется у 40% испытуемых как в группе ЭГ 1, так и в группе ЭГ 2.

По результатам проведения методики «Незаконченные предложения» В.Ф. Петренко, преобладающими видами тревоги являются те, которые содержат внешнюю оценку знаний испытуемых, методика «Страхи в

домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой выявляет наиболее высокий уровень тревожности в другой, социально-опосредованной сфере учащихся.

Выводы по второй главе

1. Эмпирическое исследование уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе двух образовательных учреждений: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа №7 г. Красноярска и Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа №17 г. Красноярска. Репрезентативную выборку составили 30 учащихся с задержкой психического развития в возрасте от 8 до 10 лет, по 15 человек из каждой школы.

2. В основу комплектования выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- возрастная категория – младший школьный возраст (8–10 лет);
- обучение в классах компенсирующего обучения в различных школах (ЭГ 1 и ЭГ 2).

3. С целью изучения особенностей тревожности учащихся младшего школьного возраста нами были отобраны следующие методики:

- «Опросник школьной тревожности» Филлипса (2004) [61];
- «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004) [61];
- «Методика незаконченных предложений» В.Ф. Петренко (1988) [71];
- «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002) [78];
- «Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»» А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999) [69].

4. Анализ результатов исследования по методике «Опросник школьной тревожности» Филлипса (2004) позволил нам выделить следующие особенности: высокий уровень тревожности отмечен в обеих экспериментальных выборках по шкалам «общая школьная тревожность» в группе ЭГ 1 – 60%, в группе ЭГ 2 – 47%; «страх самовыражения» – представлен процентным соотношением в группе ЭГ 1 – 66,7%, в ЭГ 2 – 60%; «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» – выраженность в ЭГ 1 – 66,7%, в ЭГ 2 – 53,3%. Таким образом, можно отметить, что высокие показатели тревожности, полученные в ходе проведения эксперимента в обеих группах, относительно схожи, что подтверждает единство репрезентативной выборки.

5. Диагностика по методике «Карта наблюдения» А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой позволяет нам утверждать о наличии высоких проявлений тревожности в обеих экспериментальных группах. У учащихся обеих групп имеют место активные невербальные признаки высокой тревожности, проявляющиеся через неконтролируемые внешние выражения. Кроме того, при сравнительном анализе нами были выявлены незначительные расхождения в результатах исследования. Так, в группе ЭГ1 выраженность данного показателя составила 93,3%, а в ЭГ2 его значение было несколько ниже – 66,7%

6. Методика «Незаконченные предложения» В.Ф. Петренко была использована нами для расширения представлений о психотравмирующих ситуациях, вызывающих тревожность в изучаемой группе школьников. Результаты исследования показали, что наиболее высоко тревожащими ситуациями для детей оказались те, в которых содержится внешний элемент оценивания учащихся: «На контрольной...» (выраженность в ЭГ 1 – 100%, в ЭГ2 – 80%), «Если я получу «2»...» (в группе ЭГ1 80%, в группе ЭГ 2 86,7%), «Наверное, на экзамене...» – оценили как высоко тревожную ситуацию 66,7% учащихся группы ЭГ 1 и 86,7% группы ЭГ 2.

7. Благодаря изучению тревожности по методике А.М. Прихожан нами были получены показатели высокой тревожности в обеих экспериментальных выборках: ЭГ 1 – 86,7% учащихся имеют высокий показатель тревожности, в группе ЭГ 2 – 73,3%.

8. По результатам проведения диагностики детских страхов по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой, нами выделены следующие закономерности: безусловно, к числу наиболее тревожащих детей в младшем школьном возрасте с задержкой психического развития относятся социально-опосредованные ситуации – выраженность в ЭГ 1 93,3%, в ЭГ 2 – 86,7%; пространственные страхи присущи 66,7% ЭГ 1 и 93,3% ЭГ 2; медицинские страхи отмечены у 60% учащихся группы ЭГ 1 и 66,7% группы ЭГ 2.

9. Анализ полученных результатов исследования по всем, отобранным нами методикам, свидетельствует о проявлении у учащихся обеих экспериментальных групп высоких проявлений тревожности. Имеющиеся данные свидетельствуют о необходимости реализации специальной программы по коррекции имеющихся недостатков у изучаемого контингента школьников.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента

Тревожность в настоящее время является распространенным качеством эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста. Увеличение числа детей с задержкой психического развития, нуждающихся в коррекции эмоционально-волевой сферы, и необходимость единого подхода к оценке тревожности, со всей очевидностью выдвигают как проблему исследования изучение тревожности у детей с задержкой психического развития. Работа с такой категорией детей в рамках формирования адекватных способов реагирования в различных стрессовых и тревожных ситуациях позволяет повысить успешность обучения, уровень самооценки, сформировать эффективные навыки общения с окружающими людьми.

Своевременная коррекция тревожности в младшем школьном возрасте позволит в будущем избежать возможных проблем, как в плане обучения, так и в плане коммуникации детей между собой и в отношениях «учитель-ученик». В младшем школьном возрасте еще возможно вовремя воздействовать на формирование эмоционально-волевых паттернов в поведении детей с задержкой психического развития.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал потребность в разработке психологической программы по коррекции особенностей тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Методологическую основу коррекционно-развивающей программы составили фундаментальные научно-теоретические принципы и подходы к изучению тревожности в младшем школьном возрасте, сформулированные в

трудах А.М. Прихожан (2000, 2007), А.С. Спиваковской (1988), А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004), Л.Н. Костиной (1992), Д.Н. Исаева и П.Г. Елисеева (1999), раскрывающие принципы и методы развития тревожности, а также ее коррекции у детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте.

При проведении коррекционно-развивающей работы мы руководствовались следующими принципами:

1. *Принцип единства коррекции и развития* – предполагал, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

2. *Принцип единства возрастного и индивидуального в развитии* – означает что реализуемая нами программа была ориентирована на индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития.

3. *Принцип единства диагностики и коррекции развития*. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообусловлены.

4. *Деятельностный принцип осуществления коррекции* – определял выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребенка в данном периоде онтогенеза. Этот принцип предполагал проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве с взрослым.

5. *Принцип безусловного принятия ребенка* со стороны педагога-психолога. При реализации программы мы ориентировались на личность ребенка, его интересы и склонности.

6. *Принцип демократии в общении взрослого и ребенка* – осуществлялся в соблюдении равноправия на фоне общего безусловного принятия.

7. *Принцип поощрения достижений ребенка* – в процессе реализации программы использовался нами для достижения максимальной творческой самостоятельности и продуктивности.

8. *Принцип символического отреагирования детских проблем*, вызывающих тревогу и страхи, и превращение их в объект творческой проработки.

При составлении коррекционно-развивающей программы мы ориентировались на следующие требования:

- четко сформулировать цели работы; определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;
- определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);
- отобрать методики и техники для коррекционно-развивающей работы;
- определить длительность реализации всей психологической программы;
- определить частоту занятий (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т.д.);
- установить длительность каждого занятия;
- разработать коррекционно-развивающую программу и определить содержание занятий;
- реализовать коррекционно-развивающую программу;
- подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершении проведения коррекционно-развивающей программы составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной психологической программы с оценкой ее эффективности.

В основу программы положены занятия, которые строились по принципу концентричности. Для повышения эффективности коррекционного процесса мы соблюдали строгую последовательность этапов.

Первый этап – диагностический.

Цель: изучение нарушений психологического здоровья у детей, в нашем случае – диагностика тревожности с помощью методик констатирующего эксперимента:

- «Опросник школьной тревожности» Филлипса (2004) [61];
- «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004) [61];
- «Методика незаконченных предложений» В.Ф. Петренко (1988) [71]
- «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002) [78];
- «Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»» А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999) [69].

Второй этап – информационный.

Цель: информирование и консультация родителей и педагогов образовательных учреждений об имеющихся нарушениях в развитии детей и необходимости проведения коррекционно-развивающей работы.

Третий этап – практический.

Цель: профилактика и коррекция тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Четвертый этап – контрольный.

Цель его проведения: определение эффективности коррекционно-развивающей работы.

Психологическая программа, направленная на коррекцию тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

реализуется психологом с привлечением всех субъектов образовательного процесса (учителей и иных специалистов школы и родителей учащихся) и состоит из блоков:

1. Диагностический блок.

Работе по коррекцию тревожности предшествовало тщательное изучение психологом особенностей тревожности каждого ребенка в составе группы. По результатам проведенной диагностики планировалось содержание коррекционной работы, проводилось консультирование педагогов и учащихся.

2. Коррекционно-развивающий блок.

Основная задача коррекционно-развивающих мероприятий состояла в том, чтобы обеспечить снижение уровня тревожности учащихся и научить некоторым навыкам противостояния стрессовым воздействиям. Коррекционно-развивающая программа проводилась психологом образовательного учреждения.

Психокоррекционная работа с детьми младшего школьного возраста имеет ряд специфических особенностей. В первую очередь это связано:

- 1) с изменением социального статуса ребенка: из дошкольника он превращается в ученика;
- 2) со сменой ведущей деятельности: главной становится учебная деятельность;
- 3) с расширением межличностных связей и изменением социального окружения;
- 4) с формированием оптимального уровня активности, произвольности;
- 5) с изменением эмоциональной сферы, в связи с адаптацией к школьным требованиям.

Существует множество различных форм, используемых в работе с детьми младшего школьного возраста, в качестве основных при построении коррекционно-развивающей программы мы использовали следующие:

1) Игровые формы работы:

– ролевая игра – это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной ситуации. Ролевая игра служит важным источником формирования социального сознания ребенка, ибо в ней отождествляет себя со взрослым, воспроизводит функции, копирует отношения в специально создаваемых им самим же условиях. Ролевая игра – форма моделирования ребенком социальных отношений: свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам и неизменным условиям. Тем не менее, произвольно разыгрывая различные ситуации, дети чувствуют и поступают так, как должны поступать люди, чьи роли они берут на себя. В ролевых играх дети вступают в разнообразные контакты между собой и по собственной инициативе имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности.

– имитационные игры – воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент. Характерной чертой этой технологии является моделирование жизненно важных затруднений учащихся и поиск путей их решения через разнообразную организованную психологом игровую деятельность. Имитация – одна из важнейших составляющих способности к обучению. Это игры, в которых дети не ограничивают себя в движениях мимике, разнообразные игры, связанные с игровой передачей различных образов – веселых котят, птиц, бабочек, легких снежинок, - способствуют развитию воображения и творчества, так же, как и игры с элементами ряженья, театра.

2) Психогимнастика относится к невербальным методам групповой психотерапии, в основе которой лежит использование двигательной экспрессии. Это курс специальных занятий (этюдов, упражнений, игр). Их основная цель — преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание

возможностей для самовыражения. Во время занятий психогимнастикой, в основном, используется бессловесный материал, хотя вербальное выражение детьми своих чувств поощряется ведущим.

3) Дыхательная гимнастика является одним из способов профилактики и укрепления здоровья детей и взрослых. Основу многих известных гимнастических комплексов составляют упражнения, компонентами которых являются: глубокое дыхание искусственное затруднение дыхания задержка дыхания замедление дыхания поверхностное дыхание. Для детей младшего школьного возраста дыхательная гимнастика является не только полезным упражнением, но и достаточно увлекательным. Кроме того, применение навыков релаксационного дыхания способствует снижению уровня тревожности при попадании ребенка в стрессовую ситуацию.

4) Методы арт-терапии. Их основная цель состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. Арттерапевтические занятия способствуют более ясному, тонкому выражению своих переживаний, проблем, внутренних противоречий, с одной стороны, а также творческому самовыражению – с другой. В процессе творчества ребенок гораздо ярче и нагляднее может проявить себя, чем в письме или в речи. Арттерапевтические произведения способствуют прорыву содержания комплексов в сознание и переживанию сопутствующих им отрицательных эмоций. Это особенно важно для детей, которые не могут «выговориться», потому что выразить свои фантазии в творчестве легче, чем о них рассказать. Фантазии, которые изображены на бумаге или выполнены в глине, нередко ускоряют и облегчают проговаривание переживаний. В процессе творчества ликвидируется или снижается защита, которая есть при вербальном, привычном контакте, поэтому в результате ребенок правильнее и реальнее оценивает свои ощущения окружающего мира.

3. Блок психологического консультирования.

Роль психолога заключалась в организации помощи учителям и родителям по снижению детской тревожности до уровня нормы. Очень важно помочь детям преодолеть страхи, которые доставляют ребенку неудобства и тем самым снижают его психологическое здоровье. Для этого проводятся индивидуальные и групповые консультации, на которых рассматриваются конкретные примеры тревожащих ситуаций и пути борьбы с имеющимися страхами; демонстрируются различные приемы конструктивного общения с ребенком, направленные на улучшение эмоционального состояния. Психологическое консультирование проводится по запросу родителей и педагогических работников, а так же по инициативе психолога в случае особой актуальности проблемы.

4. Блок психологического просвещения и профилактики.

Тревожность как важный феномен в младшем школьном возрасте может быть темой для проведения педагогических консилиумов в параллелях младшего звена в школе. В рамках консилиума, где соберутся специалисты различных профилей работы – учителя, психологи, логопеды, социальные работники, проблема тревожности будет рассмотрена с различных сторон, кроме того, темами консилиума могут стать «проблемные» дети, наиболее испытывающие трудности из-за высокого уровня тревожности. Для родителей в рамках просветительского направления работы должны организовываться стенды с размещенной актуальной информацией о важности нормального уровня тревожности их детей, а также о способах снижения тревожности в младшем школьном возрасте.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на снижение тревожности в младшем школьном возрасте реализовывалась в групповой форме, что позволило ребятам проецировать реальные жизненные ситуации, случающиеся с ними в школе, в общественных местах и в игровой форме пережить их, наработать определенные паттерны в поведении и при

возникновении схожей или такой же ситуации суметь преодолеть чувство тревоги и страха. Группа, с которой проводились занятия, подвержена социально-опосредованным страхам, то есть страхам в общении с одноклассниками, учителями и другими людьми. Занятия в групповой форме научают ребят не бояться взаимодействия с другими людьми, вырабатывать нормы поведения и проигрывать типичные коммуникативные ситуации.

3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента

Цель психологической программы заключалась в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Достижение цели проходило через решение ряда задач:

- совершенствование умения детей передачи своего эмоционального состояния;
- помощь ребенку в преодолении негативных переживаний, усилении «Я-концепции» ребенка;
- коррекция чувства страха;
- нейтрализация страхов и эмоционально-отрицательных переживаний;
- снятие эмоциональных и мышечных зажимов;
- способствование развитию умений решать проблемные ситуации;
- обучение навыкам саморегуляции в психотравмирующих ситуациях;
- создание условия для принятия самостоятельных решений и формирования внутренней позиции;
- содействие развитию творческих задатков ребенка.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В экспериментальную группу вошли: 15 учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с наиболее высоким уровнем тревожности, а также преобладанием наибольшего количества страхов.

С участниками контрольной группы в дальнейшем не проводилось специальных психологических мероприятий. А с участниками экспериментальной группы был проведен формирующий (обучающий) эксперимент.

Реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, осуществлялась в течение двух месяцев. Общее количество проведенных занятий – 10. Продолжительность одного занятия в группе учащихся составляет 45 минут. Частота проведения занятий – 1 раз в неделю. Форма проведения занятий – групповая.

На основании результатов психодиагностического исследования мы изучили особенности тревожности в младшем школьном возрасте у детей с задержкой психического развития. Определили, что большинство детей, принимавших участие в исследовании, имеют высокий, в сравнении с нормой, уровень выраженности. В результате полученных данных нами были обозначены направления коррекционно-развивающей работы, представленные в таблице 4.

Таблица 4. Направления психологической работы по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР

№	Особенности проявления высокого уровня тревожности и страха	Направление коррекции
1	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	- развить навыки самоконтроля; - обучить навыкам дыхательной гимнастики,

		применяя которую, учащиеся смогут уменьшить уровень тревожности и волнения в целом
2	Страх самовыражения	<ul style="list-style-type: none"> - развить коммуникативные навыки; - повысить уровень представлений о собственной ценности; - развить уверенность в собственных силах; - формировать способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии с окружающими людьми
3	Общая школьная тревожность	<ul style="list-style-type: none"> - усилить способности социальной адаптации и стрессоустойчивости <p>в современных быстроменяющихся условиях школьной обстановки</p>
4	Внешнее оценивание школьных знаний	<ul style="list-style-type: none"> - научить ценить чужое мнение и соглашаться с объективным оцениванием своих знаний, умений и навыков; - сформировать навыки преодоления ситуации неуспешности; - обучить способам психофизиологической саморегуляции.
5	Социально-опосредованные страхи	<ul style="list-style-type: none"> - развить коммуникативные навыки; - повысить уровень представлений о собственной ценности; - развить уверенность в собственных силах; - формировать способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии с окружающими людьми
6	Пространственные страхи	<ul style="list-style-type: none"> - проиграть ситуацию страха (боязнь остаться в темной комнате, страх одиночества и пр.); - формировать образец поведения в типичной ситуации страха; - обучить способам борьбы с пространственными страхами.

Структура занятий по коррекционно-развивающей программе включает в себя следующие этапы:

1. *Приветствие* (1–2 мин) – выполняет функцию установления эмоционально-позитивного контакта ведущего с ребенком, а также между участниками программы.

2. *Разминка* – упражнения, способствующие выработке настроения на работу, повышающие активность участников, а также формирующие сплоченность в группе.

3. *Основная часть* (20 минут) – психотехнические упражнения, направленные на решение основной проблемы – снижение уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

4. *Релаксация* – содержит в себе эмоциональный отклик на проведенное занятие и то, что было пережито в нем.

5. *Ритуал прощания* (2 мин) – является завершающим при проведении занятий, способствует сплочению группы и созданию атмосферы доверия.

Оценка результатов исследования эффективности нашей программы определялась с помощью повторного психодиагностического обследования с использованием психодиагностических методов и методик, которые мы отбирали для реализации констатирующего эксперимента.

Анализ полученных результатов диагностики учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводился в виде соотнесения данных, полученных в ее ходе, с уровнями результативности констатирующего эксперимента.

Основные **методы**, используемые в ходе реализации коррекционно-развивающей программы: ролевая игра, имитационная игра, психогимнастика, дыхательная гимнастика, арт-терапия, дискуссия, наблюдение.

В качестве основных ожидаемых результатов работы по коррекционно-развивающей программе, направленной на снижение тревожности у детей

младшего школьного возраста с задержкой психического развития является овладением учащимися следующих социально-значимых компетенций:

Знания:

1. Элементарные знания о видах страхов и понимания того, что с ними можно эффективно бороться.
2. Элементарные знания о способах релаксации в ситуации стресса.
3. Элементарные знания о собственных чувствах и различных способах их выражения, а также чувствах других людей.

Умения:

1. Элементарные умения различать страх и состояние тревоги и успешно с ними бороться.
2. Элементарные умения конструктивного управления собой в стрессовой ситуации различного характера.
3. Элементарные умения успешной реализации себя в поведении и взаимодействии с окружающими людьми.

Разрабатывая план мероприятий по коррекции тревожности, мы ориентировались на поставленные задачи, в соответствии с этим, составили календарно-тематическое планирование занятий (Таблица 5).

Таблица 5. Система коррекционно-развивающей работы

Тема	Цель	Методы и приемы	Примеры и примечания
Этап 1. Предварительный – объединение в группы			
	Формирование оптимального состава группы	Анализ диагностических материалов	
Этап 2. Основной – формирующий			
Занятие 1 «Здравствуйте, это Я»	Проведение процедуры знакомства с группой учащихся, начать сплочение сформированного	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения	1. Упражнение «Здравствуйте, я рад(а) познакомиться». 2. Выработка правил поведения на занятиях 3. Разминка: «Смена

	коллектива, установить правила, принятые в группе при проведении занятий.	Психогимнастика	ритмов» 4. Упражнение «Мой личный герб» 5. Упражнение «Я есть, я буду» 6. Упражнение «Аплодисменты по кругу» 7.
Занятие 2 «Жил-был один мальчик»	Повышение активности ребенка; снижение уровня тревожности; развитие произвольности и самоконтроля.	Психогимнастика Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения	1. Упражнение «Шалтай-болтай» 2. Упражнение «Росточек под солнцем» 3. Упражнение «Счет» 4. Упражнение « Узнай по голосу» 5. Упражнение «Моё имя» 6. Игра «Жил-был один мальчик» 7. Упражнение «Аплодисменты по кругу».
Занятие 3 «Я и мое настроение»	Осознание своего эмоционального состояния; снижение психоэмоционального напряжения; развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.	Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Психогимнастика Арт-терапия	1. Упражнение «Рукопожатие по кругу» 2. Упражнение «Росточек под солнцем» 3. Упражнение «Превращения» 4. Упражнение «Классификация эмоций» - знакомство с переживаемыми эмоциями, их изображение. 5. Рисование «Мое настроение» 6. Упражнение «Аплодисменты по кругу».
Занятие 4 «Азбука настроения»	Закрепление умений детей определять эмоциональные состояния людей; снижение уровня тревожности; тренировка регуляции своего	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Арт-терапия	1. Упражнение «Рукопожатие по кругу» 2. Упражнение «Росточек под солнцем» 3. Игра «Я очень хороший» 4. Игра «Азбука настроения» - знакомство с

	эмоционального состояния.		разнообразным миром эмоций 5. Игра «Покажи чувство» 6. Рисунок с обсуждением «Мое настроение».
Занятие 5 «Чувства и эмоции»	Помощь ребенку в преодолении зажатости и безынициативности; снижение уровня тревожности; повышение самооценки ребенка; обучение ребенка более точно понимать свои чувства для моделирования социально приемлемого поведения; снятие эмоционального и телесного напряжения.	Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Психогимнастика Ситуации	1. Упражнение «Рукопожатие по кругу» 2. Упражнение «Волшебный клубочек» 3. Беседа «Наши эмоции» 4. Упражнение-сказка «Два брата», обсуждение 5. Игра «Звериные чувства» 6. Упражнение «Вылеплялки» 7. Упражнение «Эстафета дружбы»
Занятие 6 «Угадай эмоцию»	Обучение детей различать и понимать характер эмоционального состояния людей; снижение уровня тревожности; обучение передаче своего эмоционального состояния с помощью мимики и жестов; повышение самооценки ребенка.	Ролевая игра Игра-инсценировка Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Психогимнастика Арт-терапия	1. Упражнение «Рукопожатие по кругу» 2. Упражнение «Волшебный клубочек» 3. Игра-инсценировка «Зайчики и волк» 4. Игра «Попугай» 5. Игра «Закончи предложение» 6. Игра «Баба-Яга» 7. Рисование «Добрая Баба-Яга» 8. Упражнение «Аплодисменты по кругу».
Занятие 7 «Я и мои друзья»	Повышение активности детей; снижение уровня тревожности;	Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации	1. Упражнение «Рукопожатие по кругу» 2. Упражнение

	повышение самооценки ребенка.	Метод группового обсуждения Психогимнастика Дыхательная гимнастика Арт-терапия	«Волшебный клубочек» 3. Игра «Паровозик с именем» 4. Игра «Кенгуру» 5. Упражнение «Большое животное» 6. Упражнение «Добрый – злой, веселый – грустный» 7. Рисование «Мой любимый сказочный герой» 9. Упражнение «Аплодисменты по кругу».
Занятие 8 «Давайте жить дружно»	- повышение активности детей; - снижение уровня тревожности; - повышение самооценки ребенка; - формирование чувства принадлежности к группе; - помощь ребенку в ощущении чувства безопасности, внушение веры в себя и свои силы для преодоления трудностей.	Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Психогимнастика Арт-терапия	1. Упражнение «Рукопожатие по кругу» 2. Упражнение «Волшебный клубочек» 3. Игра «Передай мячики» 4. Беседа «Школьная жизнь» 5. Групповая игра-рисунок «Рукавички» 6. Упражнение «Аплодисменты по кругу».
Занятие 9 «Я и мой страх»	Повышение активности детей; снижение уровня тревожности; повышение самооценки ребенка; стимулирование аффективной сферы ребенка; повышение психического тонуса ребенка; развитие коммуникативных навыков;	Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Психогимнастика Дыхательная гимнастика Этюд для снижения чувства тревожности	1. Упражнение «Рукопожатие по кругу» 2. Упражнение «Большое животное» 3. Этюд «У страха глаза велики» 4. Ролевая игра «Зайчишка-трусишка» 5. Упражнение «Апельсин» 6. Упражнение «Шарик» 7. Упражнение «Солнечные лучики».

	обучение детей выражать свое эмоциональное состояние, используя мимику и пантомимику		
Занятие 10 «В гостях у страха»	- повышение активности детей; - снижение уровня тревожности; - помощь ребенку в принятии своих чувств, актуализации и осознании своих потребностей; - помощь ребенку творчески переработать конфликт и уметь увидеть различные пути его решения; - повышение самооценки ребенка.	Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Психогимнастика Дыхательная гимнастика Библиотерапия	1. Упражнение «Рукопожатие по кругу» 2. Упражнение «Большое животное» 3. Упражнение «Разговор со страхом» 4. Упражнение «Мумия» 5. Упражнение «Подснежник» 6. Упражнение «Солнечные лучики» 7. Работа со стихотворением «Я один остался дома» 8. Подведение итогов работы 9. Ритуал прощания.

Таким образом, нами были определены цели и задачи для проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития; установлен режим занятий, а также определены методы, формы и система работы.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Завершающий этап исследования – контрольный эксперимент, проводился после реализованной нами коррекционно-развивающей программы, направленной на коррекцию тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для проверки эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми экспериментальной группы, нами было проведено вторичное психодиагностическое исследование.

На этапе контрольного эксперимента нами использовались те же методики, которые применялись на первом этапе работы, а именно:

- «Опросник школьной тревожности» Филлипса (2004);
- «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004);
- «Методика незаконченных предложений» В.Ф. Петренко (1988);
- «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002);
- «Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»» А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999).

Полученные результаты были проанализированы и сравнены с результатами, полученными до проведения развивающей работы.

Сравнительные результаты изучения школьной тревожности до и после формирующего эксперимента у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике Филлипса (2004), отражены в таблице 6.

Анализ результатов контрольного эксперимента, позволяет нам утверждать, что снизилось число высоко тревожных детей по всем показателям, так совсем не стало высоко тревожных учащихся по параметрам «Проблемы и страхи в отношении с учителями» (уменьшение с 46,7% до 0%), «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (уменьшение показателя с 53,3% до 0%).

На эффективность проводимых занятий указывает уменьшение числа детей в экспериментальной группе с высоким показателем тревожности, полученными на материале методики «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004). До реализации формирующего эксперимента показатели невербального выражения тревожности в экспериментальной группе составляли 93,3%, а показатели вербального выражения тревожности 40%. После проведения формирующего эксперимента данные цифровые значения снизились. Так, показатели невербальных признаков тревожности уменьшились до 13,3%.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике Филлипса (2004) до и после проведения коррекционно-развивающей программы

Параметры	Уровень	Испытуемые							
		Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		ЭГ (n = 15)		КГ (n = 15)		ЭГ (n = 15)		КГ (n = 15)	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Общая школьная тревожность	Высокий	9	60	7	47	2	13	7	47
	Повышенный	4	27	5	33	3	20	5	33
	Низкий	2	13	3	20	10	66,7	3	20
Переживание социального стресса	Высокий	6	40	7	46,7	1	6,7	7	46,7
	Повышенный	5	33,3	5	33,3	1	6,7	5	33,3
	Низкий	4	26,7	3	20	13	86,7	3	20
Фрустрация потребности в достижении успеха	Высокий	2	13,3	5	33,3	2	13,3	5	33,3
	Повышенный	6	40	5	33,3	4	27	5	33,3
	Низкий	7	46,7	5	33,3	9	30	5	33,3
Страх самовыражения	Высокий	10	66,7	9	60	4	27	9	60
	Повышенный	4	26,7	5	33,3	2	13,3	5	33,3
	Низкий	1	6,7	1	6,7	9	30	1	6,7
Страх ситуации проверки знаний	Высокий	8	53,3	6	40	2	13,3	6	40
	Повышенный	4	26,7	6	40	0	0	6	40
	Низкий	3	20	3	20	13	86,7	3	20
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Высокий	8	53,3	5	33,3	0	0	5	33,3
	Повышенный	2	13,3	3	20	0	0	3	20
	Низкий	5	33,3	7	46,7	15	100	7	46,7
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Высокий	10	66,7	8	53,3	3	20	8	53,3
	Повышенный	3	20	6	40	2	13,3	6	40
	Низкий	2	13,3	1	6,7	10	66,7	1	6,7
Проблемы и страхи в отношении с учителями	Высокий	7	46,7	6	40	0	0	6	40
	Повышенный	5	33,3	6	40	4	27	6	40
	Низкий	3	20	3	20	11	73,3	3	20

В контрольной группе занятия не проводились, и степень выражения вербальных и невербальных признаков тревожности в этой группе осталась на том же уровне (Таблица 7).

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004) до и после проведения коррекционно-развивающей программы

Компоненты выраженности тревожности	Испытуемые							
	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
	ЭГ (n = 15)		КГ (n = 15)		ЭГ (n = 15)		КГ (n = 15)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Вербальный	6	40	4	26,7	0	0	4	26,7
Невербальный	14	93,3	10	66,7	2	13,3	10	66,7

Проведение повторной диагностики по методике незаконченных предложений В.Ф. Петренко (1988), также указывает нам на эффективность проводимых психокоррекционных мероприятий с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал положительную динамику в коррекции тревожности всех испытуемых, принимавших участие в реализации программы. Значительно снижены оказались показатели по всем параметрам. В ситуациях как «Когда учитель задает вопрос, я...» (снижение с 26,7%), «Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...» (снижение с 20%), «Когда я жду родителей с родительского собрания...» (снижение с 20%), «Когда я думаю о школе...» (снижение с 26,7%). Абсолютный показатель высокого уровня тревожности в экспериментальной группе наблюдался в ситуации «На контрольной...».

После посещения занятий коррекционно-развивающей программы данный показатель снизился до 26,6%.

О положительной динамике снижения уровня тревожности свидетельствуют и результаты повторной диагностики по проективной методике А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002).

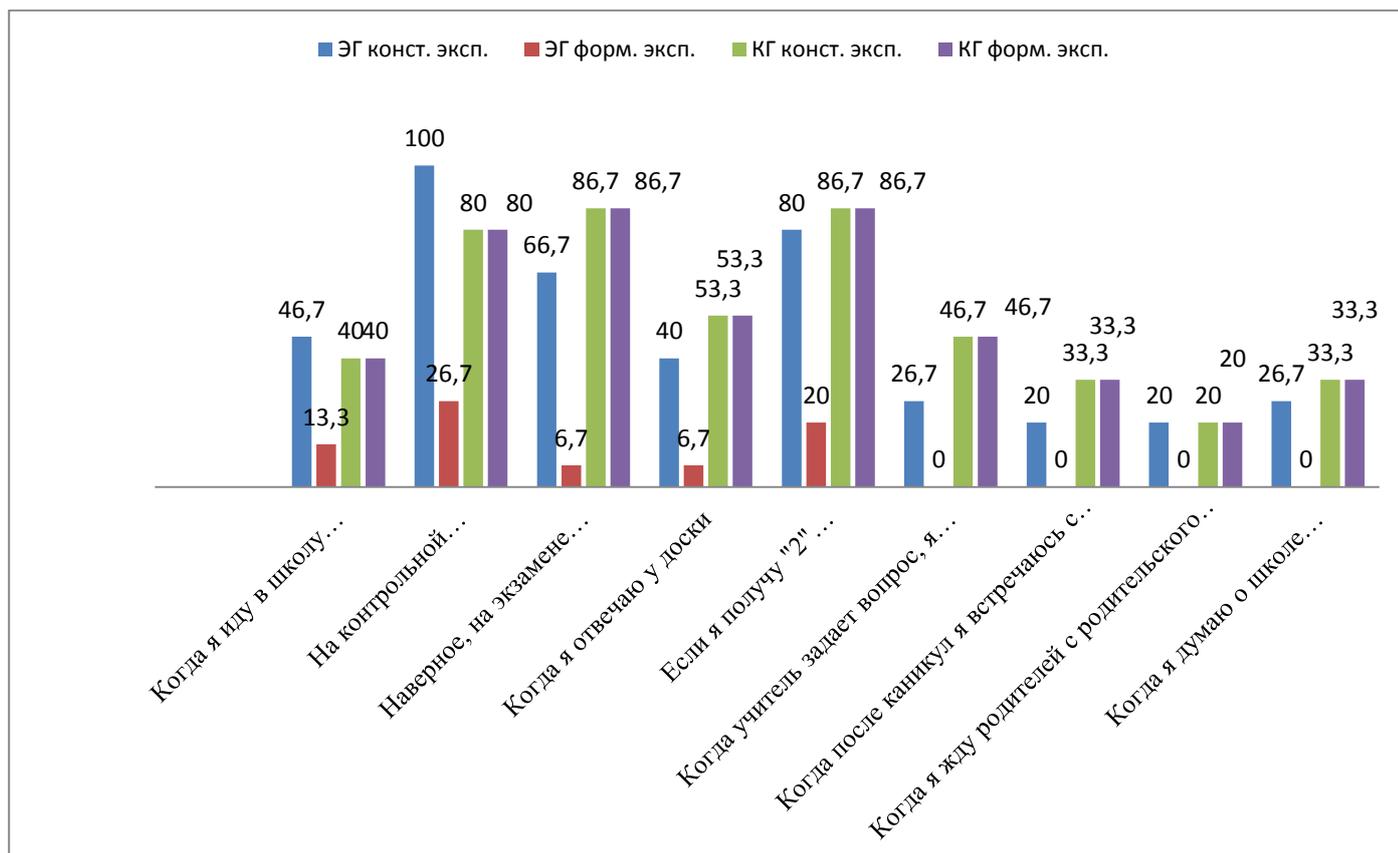


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Незаконченные предложения» В.Ф. Петренко (1988) до и после проведения коррекционно-развивающей программы.

Так, если на первоначальном этапе высокий уровень тревожности в экспериментальной группе, (как показано на рисунке 5), наблюдался у 86,7% испытуемых группы, то после проведения формирующего эксперимента он снизился до 13,3%. В контрольной группе уровень 73,3% остался на прежнем уровне. Учащиеся экспериментальной группы стали видеть более

позитивные лица и придумывать более положительные по эмоциональному знаку ситуации к предложенным им картинкам. Только лишь двое учащихся привнесли грустный оттенок к картинке №5 («Девочки уходят от одноклассницы», «Учительница всех ругает»).

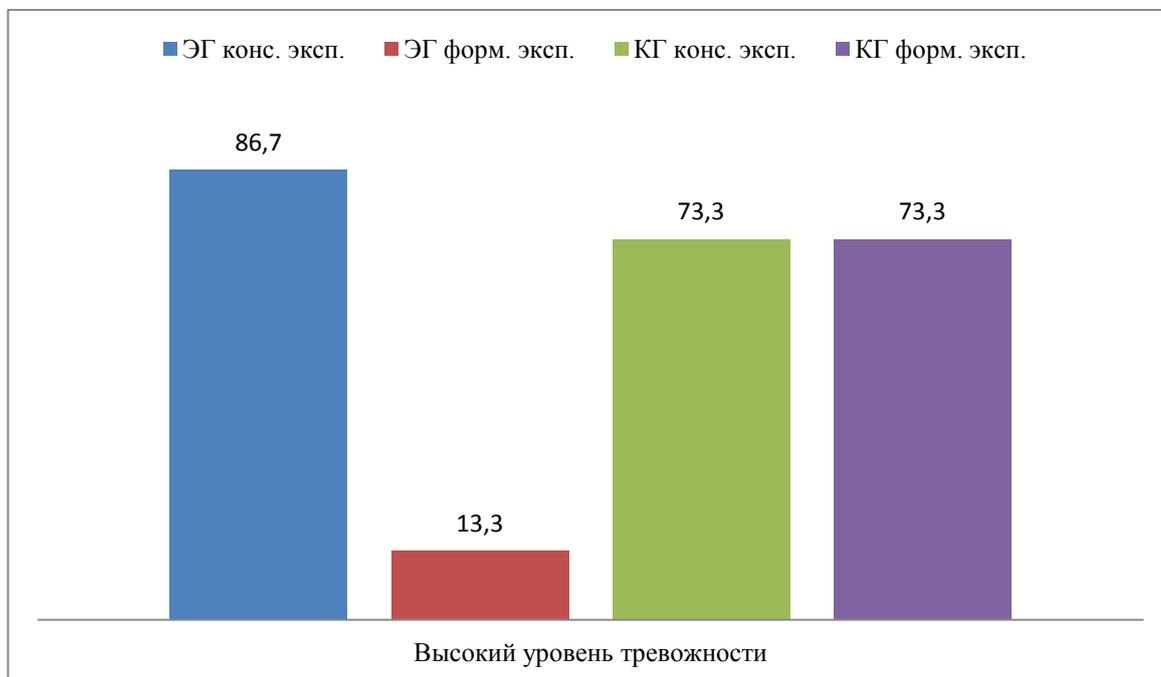


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002) до и после проведения коррекционно-развивающей программы

Анализ результатов повторной диагностики по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999), подтверждает эффективность проведения коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение уровня тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (таблица 8).

Так, 93,3% участников экспериментальной группы до участия в формирующем эксперименте испытывали чувство страха в социально-опосредованных ситуациях. После проведения формирующего эксперимента данный показатель снизился до 26,7%. Пространственные страхи вызывали тревогу у 66,7% учащихся экспериментальной группы. После реализации

коррекционно-развивающей программы данный показатель снизился до 26,7%.

Значительные изменения были выявлены у испытуемых экспериментальной группы по параметрам «страхи, связанные с причинением физического ущерба» (изначально наблюдался у 40% учащихся), страх смерти (изначально 46,7%), страхи сказочных персонажей (показатель до формирующего эксперимента 33,3%), страх темноты и кошмарных снов сначала был в числе доминирующих у 40% учащихся экспериментальной группы. Уровень видов страхов в контрольной группе до и после проведения коррекционно-развивающей программы сохранился на том же уровне.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения преобладающих видов страхов учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999) до и после проведения коррекционно-развивающей программы.

Вид страха	Испытуемые							
	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
	ЭГ (n = 15)		КГ (n = 15)		ЭГ (n = 15)		КГ (n = 15)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
медицинские страхи	9	60	2	13,3	10	66,7	10	66,7
страхи, связанные с причинением физического ущерба	6	40	0	0	9	60	9	60
страх смерти	7	46,7	0	0	6	40	6	40
боязнь животных	5	33,3	1	6,7	8	53,3	8	53,3
страхи сказочных персонажей	5	33,3	0	0	3	20	3	20
страх темноты и кошмарных снов	6	40	0	0	6	40	6	40
социально-опосредованные страхи	14	93,3	4	26,7	13	86,7	13	86,7
пространственные страхи	10	66,7	4	26,7	14	93,3	14	93,3

Анализ полученных результатов исследования позволяет говорить о необходимости реализации своевременной целенаправленной психокоррекционной работы в целях снижения уровня тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Адекватный уровень тревожности в этом возрасте способствует развитию здоровой «Я-концепции» учащихся, а также улучшает коммуникативные навыки, что способствует эффективному межличностному общению и повышает общий познавательный интерес.

Выводы по третьей главе:

1. В третьей главе диссертационного исследования нами была разработана психологическая программа по коррекции тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Коррекционно-развивающая работа проводилась по средствам специально организованных занятий. С целью снижения уровня тревожности и повышения уровня самооценки младших школьников нами были сформулированы ряд упражнений и заданий.

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

- «Опросник школьной тревожности» Филлипса (2004);
- «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (2004);
- «Методика незаконченных предложений» В.Ф. Петренко (1988);
- «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан на основании методики Е.В. Амен, Н. Ренисон (2002);
- «Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»» А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999).

3. Эффективность реализации коррекционно-развивающей программы для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития просматривается через анализ повторной диагностики с помощью вышеуказанных методик.

4. Анализ результатов контрольного эксперимента по методике «Опросник школьной тревожности Филлипса» позволяет нам утверждать, что снизилось число высоко тревожных детей по всем показателям. Существенно снизилась выраженность параметров «Проблемы и страхи в отношении с учителями» (уменьшение с 46,7% до 0%), «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (уменьшение показателя с 53,3% до 0%).

5. Результаты контрольного эксперимента с использованием методики «Карта наблюдения» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, наглядно показывают нам снижение невербального компонента тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с 93,3% до 13,3%. Улучшились результаты выраженности показателей вербального выражения тревожности с 40% до 0.

6. Проведение повторной диагностики по методике незаконченных предложений В.Ф. Петренко показывает, что значительно оказались снижены показатели по всем параметрам. Существенно снизился уровень тревожности после формирующего эксперимента в таких ситуациях как «Когда учитель задает вопрос, я...» (снижение с 26,7%), «Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...» (снижение с 20%), «Когда я жду родителей с родительского собрания...» (снижение с 20%), «Когда я думаю о школе...» (снижение с 26,7%). Абсолютный показатель высокого уровня тревожности в экспериментальной группе наблюдался в ситуации «На контрольной...», после формирующего эксперимента этот показатель равен 26,6%.

7. Анализ сравнительных результатов исследования по проективной методике изучения тревожности А.М. Прихожан позволяет нам увидеть снижение уровня тревожности 86,7% до 13,3%.

8. Результаты, полученные по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой, также демонстрируют снижение испытываемых страхов у учащихся с задержкой психического развития экспериментальной группы в следующих показателях: в социально-опосредованных ситуациях, с 93,3% до 26,7%. Пространственные страхи снизились с 66,7% учащихся экспериментальной группы до 26,7%. Значимые различия были обнаружены при анализе результатов исследования по всем видам страхов. «Страхи, связанные с причинением физического ущерба» (изначально наблюдался у 40% учащихся), страх смерти (изначально 46,7%), страхи сказочных персонажей (показатель до формирующего эксперимента 33,3%), страх темноты и кошмарных снов сначала был в числе доминирующих у 40% учащихся экспериментальной группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с выдвинутой гипотезой и поставленной целью нами было проведено эмпирическое изучение особенностей тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Результаты, полученные нами в процессе констатирующего этапа исследования, легли в основу разработки психологической программы по коррекции имеющихся недостатков у изучаемого контингента школьников.

1. На основе анализа современных психологических представлений обосновано теоретическое положение о необходимости разработки и последующей реализации психологической программы по коррекции тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

2. Изучены показатели тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методик:

– «Опросник школьной тревожности Филлипса»: высокий уровень тревожности отмечен по шкалам «страх самовыражения» (63,3%), «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (60%), «общая школьная тревожность» (53,3%). Низкий уровень тревожности выделен по шкалам «фрустрация потребности в достижении успеха» (40%), «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (40%), «переживание социального стресса» (23,3%);

– «Карта наблюдения А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой» показала количество невербальных признаков тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Достаточно высокий показатель наличия тревожности был выявлен по всей экспериментальной выборке – 80%. Кроме этого, вербальные признаки тревожности были выявлены у 33,3% детей исследуемой группы;

– Методика «Незаконченные предложения» В.Ф. Петренко проиллюстрировала нам, что к наиболее высоко тревожащим учащимся

ситуациям относятся те, в которых содержится внешний элемент оценивания учащихся: «На контрольной...» (90%), «Если я получу «2»...» (83,3%), «Наверное, на экзамене...» (76,7%). Среди ситуаций наименее вызывающих тревогу у учащихся нами были выявлены следующие: «Когда я думаю о школе...» (30%), «Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...» (26,7%), «Когда я жду родителей с родительского собрания...» (20%);

– Результаты изучения страхов у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой, позволили получить дополнительную информацию об уровне тревожности школьников. Нами было обнаружено, что к числу причин, вызывающих страх у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития относятся социально-опосредованные ситуации – люди, дети, наказания, опоздания, одиночество (90%), пространственные страхи – высоты, глубины, замкнутых пространств (80%), медицинские страхи – боль, уколы, врачи, болезни (63,3%). Наименее страшны для изучаемой группы сказочные персонажи (26,7%) и страх темноты и кошмарных снов (40%);

– Методика А.М. Прихожан на основании разработанной Е.В. Амен, Н. Ренисон указывает на высокий уровень выраженности показателя тревожности как в контрольной и экспериментальной группах, так и по всей выборке в целом.

3. На основе полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на снижение тревожности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления коррекционно-развивающей работы:

- совершенствование умения детей передачи своего эмоционального состояния;

- помощь ребенку в преодолении негативных переживаний, усилении «Я-концепции» ребенка;

- коррекция чувства страха;
- нейтрализация страхов и эмоционально-отрицательных переживаний;
- снятие эмоциональных и мышечных зажимов;
- способствование развитию умений решать проблемные ситуации;
- обучение навыкам саморегуляции в психотравмирующих ситуациях;
- создание условий для принятия самостоятельных решений и формирования внутренней позиции;
- содействие развитию творческих задатков ребенка.

4. Эффективность внедрения и реализации коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на коррекцию особенностей тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показали результаты психодиагностического обследования в динамике. Сравнительный анализ результатов исследования по всем диагностическим методикам, показал значительное снижение уровня их выраженности у представителей экспериментальной группы. Методика «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М. Панфиловой также подтверждает снижение количества страхов, вызывающих беспокойство в экспериментальной группе учащихся.

5. Выдвинутая в начале реализации нашего исследования гипотеза нашла своё подтверждение. Особенности проявлений тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: повышенный общий уровень проявления тревожности, выражающийся в преобладании форм межличностной и самооценочной тревожности, связанные со школьными ситуациями оценки знаний и соответствия ожиданиям учителя, а также трудностями во взаимоотношениях со сверстниками. Разработанная нами программа психологической коррекции позволит нивелировать имеющиеся трудности и не допустить появления патологических форм поведения, связанных с данными проявлениями тревожности в более старшем возрасте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Сифилофобия. К вопросу о значении фобий и ипохондрии в динамике невроза. – М.: Психотерапия, 1996. – 124с., с. 85 – 92.
2. Айзенк Г.Ю. Структура личности. – М.: КСП+СПБ: ЮВЕНТА, 1999. – 464с.
3. Акопян Л. С. Диагностика детских страхов и тревожности. Методическое пособие. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2006. – 94 с.
4. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
5. Андрущенко Т.Ю., Карабекова И.В. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения // Вопросы психологии.- 1999.-№1.-С. 47-53.
6. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционные и развивающие игры для младших школьников.- Волгоград: Перемена, 1993. – 60 с.
7. Аркелов Г.Г., Лысенко Н.Е., Шотт Е.К. Психофизиологический метод оценки тревожности //Психологический журнал.- 1997.- № 2.- С. 102-113.
8. Артюхова Т.Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. канд. психол. наук. – Новосибирск: НГУ, 2000. – 197 с.
9. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. — 1992. — № 5. — С. 111-117.
10. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги//Психологический журнал, 1992. Т. 13. №5. С. 111-117.
11. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 256с.

12. Белопольская Н.Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом //Вопросы психологии.- 1992.- № 1-2.- С.33-42.
13. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека.- Л.: Наука, 1988. – 270 с.
14. Битянова М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М.: Алма-пресс, 1997. – 231с.
15. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л.Н. Блинова. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136с.
16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400с.
17. Божович Л.И. Психоанализ условий формирования и строения гармоничной личности / Психология формирования и развития личности. М.: Просвещение, 1981. – 328с.
18. Бондаревская Р. С. Организация диагностической и коррекционно-развивающей работы с учащимися 3-5 классов. — СПб.: СОЮЗ, 1994. – 175с.
19. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний. //Вопросы психологии.- 1993.- №1.- С.104-133.
20. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя... Психотерапевтические истории для детей. – М.: Эксмо, 1996. – 186с.
21. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В. И. Лубовского, Н.А.Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256с.
22. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исследования / Под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия М.: АПН РСФСР, 1956. – 442с.

23. Габдреева Г. Ш. Состояние тревоги и процессы самоуправления / Г.Ш. Габдреева//Теоретические и прикладные аспекты исследования психической саморегуляции. Казань, 1992. – 142с., с. 63-65.
24. Гарбузов В.И. Нервные дети: советы врача.- Л.: Медицина, 1990. – 172 с.
25. Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия / Под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Наука, 1982. – 875с.
26. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб: Питер, 2002. – 276с.
27. Гошек В. Неудача как психическая нагрузка // Стресс и тревога в спорте. Сост. Ю. Л. Ханин. - М.: Просвещение, 1983. - С. 64-72.
28. Дмитриева Е. Е. Об особенностях общения со взрослым шестилетних детей с ЗПР // Дефектология. – 1988. - № 1.
29. Забранная С. Ж. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение, 1993. – 287с.
30. Забродин Ю.М., Попова М.В. Психология в школе. – М.: Эксмо, 1994. – 132 с.
31. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». – СПб.: СОЮЗ, 2000,. – 448 с.
32. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 244 с.
33. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. — СПб., 2007. — 168 с.
34. Зейгарник Б.В. Общая психопатология. – М.: Воронеж: МСПИ, НПО «МОДЭК», 1999. – 321с.
35. Исаев Д.Н., Елисеев П.Г. Опыт применения тестов тревожности и невротизма в изучении детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1999. №4. - С.27-31.
36. Катygин Ю.А. Связь тревожности как свойства личности с некоторыми психофизиологическими характеристиками // Психофизиология:

сб. науч. тр. ЛПИ им. Герцена. / ред. Ю.А. Катыгин, В.П. Умнов, А.А. Чунаев. – Л., 1979. – 196с., с.23-28.

37. Кирьянова О. Н. Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста [Текст] / О. Н. Кирьянова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2011. – С. 23-25.

38. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М.: Наука, 1972. – 24с.

39. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. - 1993. - №1. С. 13-23

40. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии, 1993. - №1. – С. 13-23.

41. Коломенский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. – Минск: Народная асвета, 1969. – 211с., с.49.

42. Копорулина В.Н. Психологический словарь /Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 226с.

43. Кордуэлл Майк. Психология. А - Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

44. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб.: Речь, 2003. – 204с.

45. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб.: Речь, 2006. – 198 с.

46. 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.

47. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. - М.:Просвещение, 1988. – 287с.

48. Кочубей Б., Новикова Е. Ярлыки для тревоги //Семья и школа.- 1988.-№9.- С. 27-29.
49. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996.- С. 208.
50. Кузнецова Л.В. 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.: Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.
51. Кулагина И. Ю., Пускаева Т.Д. Познавательная Деятельность и ее детерминанты при ЗПР//Дефектология. – 1989. - № 1.
52. Кучма В. Р., Платонова Л. Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. – М.: Педагогика, 1999 – 231с.
53. Лазарус Р. Теории стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Под ред. В.Леви. – Л.: Медицина, 1970. – 443с., с. 178-209.
54. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 104с.
55. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги //Вопросы психологии. – 1969. - № 1. - С. 131-137.
56. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. - М.: Просвещение, 1964. - 343 с.
57. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия. / сост. В.М. Астапов. – СПб.: ПЕР СЭ, 2008. – 254с., с. 75-84., с. 79
58. Лубовский В. И. Общие и специальные закономерности развития психики аномальных детей//Дефектология. – 1971. - № 6.
59. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М.: Компенс-центр, 1993. – 198 с.
60. Мерлин В.С. Собрание сочинений. Том 3: Очерк теории темперамента. – Пермь: ПСИ, 2007. – 276 с.

61. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
62. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
63. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности // Тревога и тревожность / Сост. и общ. ред. Астапов В.М. - СПб.: Питер, 2001. - С.215-224.
64. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Ленинградский университет, 1960. – 187с.
65. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на нудности в работе // Вопросы психологии личности школьника. — М., 1961. Сс. 277-333
66. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 134 с.
67. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. - М.: Сфера, 2002. – 510 с.
68. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Наука, 1973. – 642с., с.436-447.
69. Панфилова М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков // Школьный психолог, 1999.- №8. С.10-12.
70. Певзнер М.С., Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 264с.
71. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Наука, 1988. – 205с.
72. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 327с.
73. Погорелова Е.И. Тревога как фактор развития личности: На примере преодоления экстремальных ситуаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь: Сев.-Кавказ. государственный техн. университет, 2002. – 19 с.

74. Прихожан А.М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1977.
75. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11-18.
76. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект): Дисс...д-ра психол. наук. – М., 1996. – 244с.
77. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика. М. – Воронеж: Моск. психол.-соц. инт-т, изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 179с.
78. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
79. Психология. Словарь/Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Академия, 1990. – 178 с.
80. 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.
81. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие / Е. И. Рогов. – М.: Просвещение, 1996. – 435с.
82. Роджерс К. К науке о личности. / История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – 208с.
83. Савина Е.Л. Тревожные дети //Дошкольное воспитание.- 1996.-№4.- С. 34-46.
84. Салливан Г.С. Интерперсональная теория психиатрии. – СПб.: Ювента, 1999. – 347с.
85. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП, 1997г. – 469с.

86. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика/ Медицинская психология в России – С-Пб. №6, 2012.
87. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 287с.
88. Спилбергер Ч Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги //Стресс и тревога в спорте /Сост. Ю.Л.Ханин. — М., 1983. — С. 12-24.
89. Степанов С.С. Беспокойство: его причины и следствия. Школьный психолог. – 2004. - №8
90. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их проявление // Вопросы психологии, 1957. - № 5. С. 23-31.
91. Триггер Р.Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология, 1985. – №5. – с. 34 – 41.
92. Фоминова А.Н. Причины эмоционального дискомфорта учащихся младших классов и условия его преодоления: Автореф. дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2000.- 21 с.
93. Фрейд З. Страх / Перевод прив.-доц. М.В. Вульфа. – М.: Современные проблемы, 1927. – 104с.
94. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2007. – 624 с.
95. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности // Вопросы психологии, 1991. - № 5. С. 56-64.
96. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Академический проект, 2009. – 208 с.
97. Хухлева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Эксмо, 2001 – 328 с.
98. Чебыкин А.Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии, 1987. - № 6. С. 43-56.

99. Чистякова М. И. Психогимнастика. — М.: Эксмо, 1995. — 206с.
100. Шайхлисламова А.Ф. Программа групповой психологической коррекции тревожности младших школьников средствами игротерапии. Уфа.: МГГУ, 2013. — 19с.
101. Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. — Воронеж: Истоки, 1998. — 282 с.
102. Юдина Е.В. Практическая психология. Саморегуляция фрустрационных состояний или как пережить неудачи. М.: Альфа, 1996. — 25с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Протокол исследования по методике «Карта наблюдения»

А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой (2004) [34]

			Учащиеся							
			1	2	3	4	5	...	n	
Вербальные		«Я боюсь» (и смысловые эквиваленты)								
		«Я не знаю» (и смысловые эквиваленты)								
		«Я не буду отвечать» (и смысловые эквиваленты)								
Невербальные	Мимика	Непроизвольное подергивание век								
		Расширенные глаза								
		Потупленный взгляд								
		Лицо без эмоций								
		Бледность лица								
		Покраснение лица								
		Испарина								
		Взгляд «мимо доски», «мимо учителя»								
		Плотно сжатые губы								
	Поза	Втягивание головы в плечи								
		Наклон к парте								
		Раскачивание на стуле								
		Подсовывание рук под ноги								
		Привставание в момент поднимания руки								
		Небрежное понимание руки								
		Напряженное поднятие руки («трясущаяся рука»)								
	Жесты	Закрывание лица руками								
		Подергивание рукой, ногой								
		Покусывание ручки, карандаша								
		Перекалывание предметов по парте								
		Заламывание пальцев, рук								
	Интонация	Прерывистый голос								
		Плаксивая интонация (вплоть до слез)								
		Тихий голос								
		Вопросительная интонация в утвердительных предложениях								
	Итого:									
	невербальных признаков тревожности									
вербальных признаков тревожности										

Методика незаконченных предложений В.Ф. Петренко (1988) [40]

1. Когда я иду в школу...
2. На контрольной...
3. Наверное, на экзамене ...
4. Когда я отвечаю у доски...
5. Если я получу «двойку»...
6. Когда учитель задает вопрос, я...
7. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...
8. Когда я жду родителей с родительского собрания...
9. Когда я думаю о школе...

**Наиболее типичные «благополучные» и «неблагополучные»
ответы детей по картинкам «Проективной методики для диагностики
школьной тревожности» А. М. Прихожан на основании методики Е.В.
Амен, Н. Ренисон**

№ картинки	«Благополучные ответы»	«Неблагополучные ответы»
2	Девочка говорит другой: «Не грусти, ты скоро вырастешь и тоже будешь ходить в школу»	Девочка болеет дома, а те, которые идут в школу, ей завидуют
3	Мальчики играют в футбол. Мальчику (с мячом) весело. Остальным тоже	Мальчик (с мячом) разозлился на остальных и лупит мячом в стену
4	Мальчику весело. Он рассказывает анекдот про попугая маме	Мама ругает девочку. Девочка говорит: «Я не виновата!». Плачет
5	Учительница на перемене играет со всеми. Интересно. Девочка (которая стоит ближе всех к взрослой женщине) сейчас будет водить	Кто-то разбил цветок. Учительница ругается. Мальчик (который стоит ближе всех к взрослой женщине) злится. Это не он разбил. А ругают его. Остальные заступаются
6	Это математика. Девочка (на первой парте) решает задачу. У нее все решилось. Она ждет, что ее сейчас похвалят. Ей приятно	Задача трудная. Девочка (на первой парте) решила. Только не знает, правильно или не правильно. Не хочет, чтобы ее вызвали решать к доске. Боится
7	Учительница говорит отметки за урок. Все хорошие	Учительница читает рассказ. Все слушают, а девочка наказана (в углу). Ей грустно
8	Мальчик дома делает математику. Он любит математику	Мальчика заставляют сперва сделать домашку, а только потом смотреть телек. Ему не нравится
9	Играют в прятки. Мальчик (слева) спорит с другим, куда прятаться. Им радостно	С девочкой (справа) поссорились и не разговаривают. Она говорит: «Вы дуры». Злится
10	Девочку вызвали к доске. Она выучила про существительное. Ей учительница поставит «пять». Она довольна.	Мальчик решил задачу, а учительница говорит: «Тройка!» Он обиделся и спорит с ней. Она всегда так
11	Играет в конструктор. Это интересно. Я тоже люблю	Девочка сказала, что заболела, и осталась дома. Это хорошо, потому что сегодня контрольная. Теперь она не боится получить «двойку»

Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках»

А.И. Захарова и М. Панфиловой (1999) [38]

Ты боишься:

1. когда остаешься один;
2. нападения;
3. заболеть, заразиться;
4. умереть;
5. того, что умрут твои родители;
6. каких-то детей;
7. каких-то людей;
8. мамы или папы;
9. того, что они тебя накажут;
10. Бабы Яги, Кощея Бессмертного, Бармалея, Змея Горыныча, чудовища. (У школьников к этому списку добавляются страхи невидимок, скелетов, Черной руки, Пиковой Дамы — вся группа этих страхов обозначена как страхи сказочных персонажей);
11. перед тем как заснуть;
12. страшных снов (каких именно);
13. темноты;
14. волка, медведя, собак, пауков, змей (страхи животных);
15. машин, поездов, самолетов (страхи транспорта);
16. бури, урагана, наводнения, землетрясения (страхи стихии);
17. когда очень высоко (страх высоты);
18. когда очень глубоко (страх глубины);
19. в тесной маленькой комнате, помещении, туалете, переполненном автобусе, метро (страх замкнутого пространства);
20. воды;
21. огня;

22. пожара;
23. войны;
24. больших улиц, площадей;
25. врачей (кроме зубных);
26. крови (когда идет кровь);
27. уколов;
28. боли (когда больно);
29. неожиданных, резких звуков, когда что-то внезапно упадет, стукнет (боишься, вздрагиваешь при этом);
30. сделать что-либо не так, неправильно;
31. опоздать в школу;