

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования

«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.  
Астафьева»

(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

**Жиделева Ксения Сергеевна**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ  
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ  
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

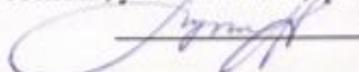
Направление подготовки 37.04.01 Психология  
Магистерская программа Психологическая помощь в кризисных и  
чрезвычайных ситуациях

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед. наук, доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 10.12.21  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

доктор мед. наук, профессор Шилов С.Н.

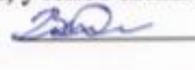
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_ (дата, подпись)

Научный руководитель

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 10.12.2021  
(дата, подпись)

Обучающийся Жиделева К.С.

(фамилия, инициалы)

  
(дата, подпись)

Красноярск 2021

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	9
1.1. Саморегуляция: понятие, компоненты, характеристики.....	9
1.2. Становление саморегуляции в младшем школьном возрасте.....	14
1.3. Современное состояние изучения проблемы саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры.....	22
Выводы по первой главе.....	25
Глава 2. Экспериментальное изучение саморегуляции учащихся младшего школьного возраста.....	28
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	28
2.2. Особенности саморегуляции учащихся младшего школьного возраста..	33
Выводы по второй главе.....	50
Глава 3. Психологическая программа развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры.....	52
3.1. Научно методологические подходы к развитию саморегуляции учащихся младшего школьного возраста.....	52
3.2. Основные направления, формы, методы развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста.....	56
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	67
Выводы по третьей главе.....	83
Заключение.....	85
Библиографический список.....	88
Приложение.....	98

## Введение

**Актуальность исследования:** Среди обучающихся начальной школы, каждый год растет число детей не только с проблемами здоровья, но и с девиантным поведением, агрессивных, гиперактивных, инфантильных, тревожных, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками, нуждающихся в психологической помощи.

Важным потенциалом становления возможностей учащихся начальных классов к саморегуляции поведения, обладает двигательная работа. Результаты многих исследований показывают, что в данном возрасте она плотно взаимосвязана с умственным развитием, позитивно мотивирована, доступна для самоанализа в большей степени, чем умственная и с большей возможностью разрешает создать для детей ситуации успеха.

Актуальность темы определяется нехваткой программ направленных на развитие саморегуляции учащихся младшего школьного возраста и совсем не представленных для уроков физической культуры.

Одно из важных мест при решении данной проблемы занимают уроки физической культуры. Двигательная активность включает в себя не только освоение движения, но и познавательный, личностный и саморегулирующий процесс. Двигательная активность прививает человеку здоровый образ жизни, самоконтроль в стрессовых ситуациях и умение преодолевать агрессивность.

В настоящее время, формирование у учащихся системы саморегуляции является сложной задачей современного обучения, которая необходима для эффективного выполнения учебной (или иной другой) деятельности. В психологии и педагогике актуальность проблемы саморегуляции личности изучается с позиций различных подходов: системно-структурного, мотивационного, личностного. Мнение о необходимости формирования саморегуляции носит особую остроту в младшем школьном возрасте. В то же

время, по мнению многих исследователей, формирование саморегуляции наиболее эффективно происходит в младшем школьном возрасте и связано оно с представлениями детей о себе, своих возможностях, которые складываются под влиянием взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для формирования личностной саморегуляции. В настоящее время достаточно исследована регуляция различных видов деятельности, отдельных психических состояний и процессов, регуляция личности и ее поведения.

Так же в настоящее время имеется обширный материал экспериментальных и теоретических исследований в этой области у таких ученых как (А.Г. Асмолов, 1994; Л.М. Веккер, 1981; В.А. Иванников, 2006; О.А. Конопкин, 1989; Е.Г. Ксенофонтова, 1988; Н.А. Ратинова, 1998). Принципиальные подходы к определению природы, сущности и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности нашли отражение в трудах Л.С. Выготского (1928), А.Н. Леонтьева (1977), С.Л. Рубинштейна (1958), и др.

Большой вклад в изучение собственно 4 психологических механизмов саморегуляции внесли такие отечественные психологи как (П.Я. Гальперин, 1952; А.В. Запорожец, 1953; Т.В. Захарова, 1973; В.А. Иванников, 2006; О.А. Конопкин 1972 и др.). В работах, посвященных изучению детей саморегуляция рассматривалась либо в контексте изучения других психических функций и процессов (Т.В. Егорова, 1999; В.И. Лубовский, 1999; Н.Г. Лутоян, 1976; О.С. Орлова 1997 и др.), либо в отдельном ее проявлении как функции самоконтроля (Е.Б. Аксенова, 1992; С.Д. Максименко 1992 и др.). Вместе с тем, проблема развития и формирования саморегуляции у младших школьников до сих пор остается малоизученной.

**Цель исследования:** изучить особенности саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры и разработать психологическую программу по их своевременной коррекции.

**Объект исследования:** саморегуляция учащихся младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** психологическая программа развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры являются: недостаточное развитие волевых качеств и эмоциональной устойчивости; противодействие стрессовым воздействиям и ситуативным средовым влияниям или импульсивным влечениям, а так же, способности отстаивать свои убеждения. Разработанная нами психологическая программа, позволит сформировать на уроках физической культуры умения саморегуляции учащихся младшего школьного возраста. При реализации нашей комплексной программы формирование саморегуляции станет более успешной.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в ходе исследования решались следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа научной психологической и психолого-педагогической литературы определить современное состояние изучения проблемы саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры.

2. Выявить особенности саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры.

3. Разработать психологическую программу формирования саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры и проверить ее эффективность.

**Теоретико-методологическую основу составляют:**

– подходы к изучению способностей младшего школьника к саморегуляции (Л.С.Выготский, (1923); Р.М.Грановская, (1984); В.В. Давыдов, (1996); И.В. Дубровина, (1988); И.М. Никольская, (1997) и др.).

– разработка программ формирования навыков эмоциональной саморегуляции (Л.С.Акопян, (2010); Е.К.Агеенкова, (2003); Н.Р.Битянова, (1998); С.О.Ларионова, (2006) и др.)

– представления о психологических особенностях младших школьников (Л.С.Выготский, (1923); А.В.Запорожец, (1981); Д.Б.Эльконин, (1973) и др.);

**Методы и методики исследования:**

1) Теоретические методы (анализ научной психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);

2) Эмпирические методы: наблюдение; экспериментальные методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент; психодиагностический метод реализован с помощью вербально-коммуникативного метода (беседа) и с помощью следующих психодиагностических методик: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого (1976) [63,с.376]; «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой (1983) [82,с.108]; «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса (1995) [72, с.321].

3) Методы количественного и качественного анализа: метод описательной статистики (процентное соотношение), интерпретационные методы.

**Организация исследования:** эксперимент проходил в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «средняя школа №121», г. Красноярск. В исследовании принимали участие учащиеся младшего школьного возраста, а именно ученики 3 «А» класса в возрасте 9–10 лет. Общий объем экспериментальной группы составил 23 учащихся, из них 14 мальчиков и 9 девочек.

**Этапы реализации исследования:** исследование проводилось в несколько этапов в период с 2019 по 2021 гг.:

1 этап – (сентябрь 2019 – апрель 2020 гг.): подбор и анализ общей психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, определение ее современного состояния; отработка понятийного аппарата исследования, определение объекта, предмета, цели, гипотезы исследования, постановки задач, подбор методик исследования;

2 этап – (май 2020 – сентябрь 2020 гг.): постановка констатирующего эксперимента на изучение саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры на основании подобранных диагностических методов и методик;

3 этап – (октябрь 2020 – май 2021 гг.): разработка и реализация психологической программы развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры.

4 этап – (июнь 2021 – ноябрь 2021): реализация контрольного эксперимента, анализ полученных результатов и оценка эффективности разработанной психологической программы по развитию саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, формулирование выводов.

**Теоретическая значимость работы** состоит в том, что данные исследования позволяют расширить и углубить существующие

теоретические представления по проблеме изучения развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры. Так же уточнить терминологическую сторону понятия «саморегуляция», теоретически обосновать психологическую программу, разработанную в данном исследовании, расширить знания о специфике формирования саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры.

**Практическая значимость исследования** определяется получением качественных и количественных данных по результатам проведенного исследования изучения развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры, которые могут быть полезны учителям и педагогам-психологам. Разработанная в исследовании психологическая программа развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры может быть рекомендована психологам, педагогам и другим специалистам, которые работают с исследуемой категорией учащихся.

**Структура выпускной квалификационной работы** состоит из введения, трех глав, заключения, содержит список литературы из 90 наименований, приложения. Объем работы составляет 118 страниц.

## **Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования**

### **1.1. Саморегуляция: понятие, компоненты, характеристики**

Понятие «саморегуляция» (лат. *Regulare* – приводить в порядок, налаживать) означает процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а так же поступками. [48, с. 135]

Понятие саморегуляция было рассмотрено нами в различных областях научных знаний: биология, психология и педагогика.

А.А. Деркач (2000) в акмеологическом словаре рассматривает саморегуляцию как:

1) концепция, примененная раньше в биологии и совместной доктрине систем, возымевшая обширное использование в психологии, подразумевает случайный и ненамеренный ментальный и личностное устройство самоорганизации. Концепция саморегуляции связана со свежей парадигмой психической науки, заключающейся в преодолении структурных, статических способов и переходе к активному методу;

2) личный метод координации мыслительных процессов, состояний, качеств и т. д. Компенсация дефектов и оптимизация вероятных дьявол, данных и возможностей. Он связывает скорость, ритм и назначение мыслительных процессов с мероприятиями, критериями и притязаниями работы во времени и месте последних;

3) поддержание стойкости психики, как необходимой системы по отношению к деструктивным наружным влияниям, а еще повиновение содержания и структуры работы целям приятного человеком. [3, с. 12]

В психологии предлагают следующие определения.

С.Ю. Головин (2001) оценивает саморегуляцию эмоциональную, как целенаправленную переменную индивидуальной работы всевозможных

психофизических функций, для которой потребуется составление особенных средств контроля за работой. [18, с. 143]

В словаре аналитического психолога В.В. Зеленского (1990) выделяется саморегуляция психическая – (Self- regulation of the Psyche; Selbstregulatorische Funktion der Psyche) – понятие, базирующееся на компенсаторных взаимоотношениях между сознанием и бессознательным. [25, с. 76]

Система намеренных актов, поступков, нацеленных на поддержание, достижение важного психологического состояния, управления собственной психикой, это все психологическая саморегуляция, по мнению преподавателя А.И. Шипилова (2005). Саморегуляцию можно добиться при помощи таких методов, как самоубеждение, самовнушение, самоприказ и самопринуждение. [5, с. 111]

П. Жанэ (1929), именно он первый раз упомянул понятие регуляция. Высокий аспект становления личности это дееспособность к саморегуляции. Он рассматривал саморегуляцию, как процесс опосредования общественных общепризнанных мерок и ценностей, как систему внутренних притязаний, которые из человека делают интенсивного субъекта. [69, с. 117]

В прогрессивной зарубежной психологии, не обращают внимания на бессчетные и различные определения саморегуляции (например, дееспособность идти по стопам зрелых, соблюдение и проявление адекватного общественного поведения при недоступности наружного контроля, контроль двигательной и речевой энергичности человека, и т. д.), основная масса создателей знают под саморегулированием надлежащие модели общественного, утвержденного поведения. При данном становление саморегуляции является подчинением малыша притязаниям зрелых, навязываемым снаружи, назло личным желанием малыша. [3, с. 201]

В зависимости от вида осуществляемой деятельности ведущими параметрами саморегуляции могут быть:

- психодинамические (эмоциональная устойчивость);
- содержательно-смысловые (способность отстаивать свои убеждения и т.д.);
- волевые и др. [3, с. 203]

Конструкция саморегуляции может еще быть охарактеризована присутствием регулирующего контура, который подключает в себя мотивированные опции, базисные аспекты, характеристики, характеристики производительности реализации программы саморегуляции с механизмами мысленной обратной связи и информации, которая имеет возможность брать на себя всевозможные формы, как сенсорные, например и концептуальные. [6, с. 156]

Способности саморегуляции ограничены, с одной стороны, воздействиями общественной и беспристрастной действительности, которые считаются излишне важными для определенной личности, основными к отказу от раньше принятых целей и программ, а с иной стороны, по причине воздействия способности мобилизационной энергичности в реализации принятой цели и программки. В собственную очередь, артельный потенциал саморегуляции формируется из содержательно-смысловой стойкости личности и ее деятельностных вероятностей. [33, с. 18]

Значение считается интегративной категорией и рассматривается, как анализ личности, Д.А. Леонтьев (2009). [69, с. 132]

Случайная саморегуляция проводит ориентацию психологических и личных данных и возможностей на заключение задач, стоящих перед субъектом, и изменяет свойства психологического становления, процессы в составе профессиональных умений, а еще пользуется все интеллектуальные

возможности, как средство обеспечения подходящее выполнению работы.  
[38, с. 56]

Вследствие чего, мы сделали вывод, что саморегулирование - это:

- 1) программирования своей деятельности, которая основывается на процессах форсайта;
- 2) контроль над человеком сквозь его впечатления, ощущения и переживания;
- 3) объективное изменение, как индивидуальной психофизиологической функции, так и нервно-психических состояний в целом;
- 4) целенаправленный осознанный выбор характера и образа действий и т.д.

Процессы регуляции, это механизм становления неполноценности, такое видение, мы можем увидеть в статьях А.Адлер (1920), а так же, регуляция это патологический итог гипертрофированного ощущения неполноценности. «Сверхкомпенсация» и «уход в болезнь» это неудавшиеся методы саморегуляции, которые состоят из переживаний «быть чем какого-либо другого других», «быть не этим как другие», противоречащее сложившееся нравственными общепринятыми меркам и ценностям. [2, с. 152]

Система ценностей имеет большую значимость в процессе саморегуляции, по воззрению Г. Олпорта (1960), это особенно важная философия, которая обобщает, классифицирует навык и докладывает значение действиям человека. [64, с. 188]

Начало рассмотрения задач саморегулирования положил Л.С. Выготский (1923) в 1920-х годах, который связал определенную форму человеческого регулирования с созданием и внедрением относительных психологических инструментов и обнаружил это в феномене овладения собственным поведением. Знаки он отдавал для себя доклад как

искусственного происхождения раздражители - методы, намеренно вводимые в чувственную ситуацию и производящие функцию автостимуляции. [53, с. 117]

Концепция А.Н. Леонтьева (2009) начала изучение «взаимосвязанных систем собственных значений», межмотивационных отношений, характеризующих структуру личности. Сильнейший регулятор своевременных процессов А.Н. Леонтьев (2009) считал это «личным определением». Саморегуляция в контексте «личных значений» понимается как особая работа, «внутренняя работа» или же «внутреннее движение психических сил», которые стремятся связать личные системы. [62, с. 16]

Основная роль смысловых образований выявляется при понимании и принятии их в качестве ценностей утверждал Ф.Е. Василюк (1984). [14, с. 117]

Если рассматривать углубленно, то саморегуляцию можно понять, как компонент самосознания (Е.В. Соколова, 1995 и И.И. Чеснокова, 1995), как системно – санкционированный процесс, который в полной мере может обеспечить нормальное состояние и положительные поступки человека, цели, предмет, условия работы (А.О. Конопкин, (1980); Б.Ф. Ломов, (1963); В.И. Моросанова, (1998); К.А. Осницкий, (1986); Н.Ф. Круглова, (2003) и др.), деятельность любого человека должна быть осмысленной и обязана регулировать всяческие психологические процессы и состояния считает Е.О. Смирнова (2016), дееспособность рулит собственными деяниями О.Ю. Осадько (1988), дееспособность сдерживать цели и методы работы утверждали (В.Д. Небылицын, В.С. Юркевич, 1973). Процесс саморегуляции, как работа с оценкой связывает, специалист по психологии Н.А. Батурин (2009), полагая, что ее сущность оценивание критерий, вероятностей, избранных программ, текущих и конечных итогов и т.д. [33, с. 233]

В реальное время концепция саморегуляции деятельно развивается в работах множества создателей. Саморегуляция рассматривается как регулярный процесс, обеспечивающий необходимую изменчивость и пластичность в критериях различного значения. [55, с. 183]

Итак, передовые представления о типах и уровнях саморегуляции демонстрирует, собственно, что теорию саморегуляции можно рассматривать, как интегративный процесс. В жизни человека процессы саморегуляции проявляются на всевозможных уровнях его функционирования, охватывая при этом, как внутренне – эмоциональные, так и наружные – общественные функции. Целостно динамическая система работы различных значений и качеств, такой точки зрения можно тоже рассмотреть саморегуляцию. Конфигурации на одном из значений воздействуют на иные его значения и систему в целом. [12, с. 214]

К примеру, конфигурации семантического нюанса саморегуляции воздействуют на его чувственные, мотивационные и поведенческие нюансы. Смысловая саморегуляция играет огромную роль в совместной системе, и к тому же еще создает свежие смысловые системы, которые несут в себе интеграцию мотивационной сферы.

А так же семантическая саморегуляция представляет собой становления персональной системы, намеренной саморегуляции случайной работы человека, психического направления, нерешительности, а еще принятие такого же позитивного и негативного изображения сути человека. [28, с. 136]

## **1.2. Становление саморегуляции в младшем школьном возрасте**

Поступление в среднее учебное заведение значило начало нового шага в жизни малыша, основной которого была учебная деятельность.

В младшем возрасте спонтанное становление располагается в центре интеллектуального становления: складывается память, интерес и мышления ребенка; умение работать организованно в согласовании со стоящими перед ним задачами; малыш обучается рулить собственным поведением, ходом мыслительных процессов. Это связано собственно с тем, что в данный этап малыш начинает посещать среднее учебное заведение, а состояние учащегося и его образовательная работа сравнительно высоко требовательны к произвольному поведению. [7, с. 172]

На данном этапе, мы рассмотрим, что именно определяет становление произвола и его особенности становления ребят младшего возраста.

Образование заменяет целый перечень типов жизни малыша. Так как обучение в учебном заведении - это серьезное занятие, которое несет в себе важнейшую цель.

Одна из главных задач ребенка в школе, контролировать свое поведение и подстраиваться под определенные условия и задачи и цели, которые чаще всего не всегда совпадают с его желаниями, интересами и планами. К ребенку появляются новые требования, которые конечно, на данный момент, для него не привычны, но они вытекают не только от учебной деятельности, но и от самого положения ребенка. Ключевое тут то, что это новый шаг в жизни ребенка, новый статус в обществе и появление ответственности. Он не малыш - он ученик. [80, с. 22]

В итоге, школьная жизнь становится важнейшим этапом в жизни ребенка, и занимает большую часть времени и сил, изменяются интересы. Непоседливая жизнь дошкольника меняется более ответственную взрослую жизнь, ведь у него теперь есть множество обязательств: он обязан ходить в среднее учебное заведение, изучать и придерживаться того, что предлагает школа для каждого учебного предмета, слушаться учителя, и выполнять на уроке то, что он требует; он обязан строго соблюдать школьный режим,

критерии школьного поведения, придерживаться школьного регламента и обучаться на положительные отметки.

Данная «ситуация общественного развития» разъясняет, отчего как раз в младшем возрасте процесс становления случайного нрава, его поведения и энергичности предшествует интеллектуальному развитию малыша. [27 с. 232]

Специалист по психологии З.В. Мануиленко (1951) промышлял исследованием саморегуляции в младшем возрасте. В ходе опытных изучений З.В. Мануиленко заметил, собственно что малыши 3–4 лет не способны контролировать свое поведение на высоком уровне. А.Р. Лурия (1968), утверждал, что отвечающая, за выполнение целенаправленной работы человека, складывается всего за 4–5 лет. Малыши в данном возрасте более сдержанны и способны контролировать свое поведение. За изменение позы отвечает контроль в области «мышечного ощущения». Данный метод борьбы бывает замечен в возрасте 5–6 лет. Но и в данном возрасте ребятам все ещё непросто контролировать себя долговременно. Возможно, это очень любопытно, но 1-ый раз, когда дети начинают применить конкретные способы, которые дают возможность им не абстрагироваться, к примеру, глядеть снизу или же напрямик на экспериментатора и в конце концов, малыши 6-7 лет имеют все шансы длительное время соблюдать нужную осанку. [18, с. 160]

По воззрению А. Лурия (1968), возраст 6-8 лет считается переломным - рубежом в формировании добровольческой организации работы.

Уже в возрасте 6–7 лет дети могут полностью и осознанно контролировать себя, свои действия и эмоции. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии «о созревании и функционировании структур мозга». [51, стр. 200]

Зачастую процесс произвольности долгий и трудоемкий. Ученику начальной школы нужно немало времени, для того чтобы он смог научиться контролировать личное поведение и свои мысли.

По воззрению Н.В. Репкина (1993), в том числе и в 3-ем классе у учащихся, которые не успевают в учебе, слабо развита дееспособность, предопределять метод выполнения различных заданий и переключаться на другой материал к изучению. Н.В. Репкина (1993) утверждала, что из учащихся 3-х классов только 19% верно и безукоризненно способны выполнить поставленную перед ними учебную задачу, 58% переосмыслили задачу и 23 % учащихся, способны принять учебную задачу, как абсолютно не понятной. Н.В. Репкина (1993) подитожила это тем, что у ребят не развивается дееспособность рулить своим собой: основная масса третьеклассников не держат под контролем собственную работу. [15, с. 211]

В исследовательских работах Э. Телегина (2000) и В. Гагай (2000) мы смогли выяснить то, что на протяжении всей учебы в начальной школе ребята не способны контролировать собственную работу и выполнять ее точно. Создатели сделали вывод, что это связано с очевидным отсутствием событий, требующих выполнения этих воздействий. Собственно мы можем видеть, что дело тут не столько в маленьком числе задач, только в том, что эти задачи не нацелены на генерацию управляющих воздействий, а в начале настоятельно просят их проработки, при этом на довольно высочайшем уровне. [48, с. 34]

П.Я. Гальперин (1946) и С.Л. Кабыльницкая (1974), направили свою работу на то, что приобретенные данные обоснованы недостаточной интернализацией управляющих воздействий, которые свойственны, для младших подростков, и, как демонстрируют изучения, настоятельно просят нарочно санкционированной работы для собственного становления. [70, с. 160]

Необходимым фактором в психической концепции учебной работы считается принятие рефлексии как психологического новообразования младшего возраста. Под медитацией понимается дееспособность субъекта предопределять, расценивать и соотносить собственные личные формы работы с беспристрастной историей.

С психологической точки зрения рефлексия - это многомерное явление, специфическое для структуры и критерий формирования. Это включает в себя такие нюансы работы, как сопоставление ее критерий и целей, определение методик и средств конфигурации объекта, находящегося в истории и эксперименте субъекта, определение их достаточности (или ее отсутствия) для достижения цели, разработка пошаговой памятки, расклад, учет и обратная ассоциация обработки информации, которая доносит до нас уровень адекватности всякого заключения поставленных перед нами задачами. Полнота применения темы данных факторов, в заключении задач имеет возможность быть различной. Впрочем, абстрактный тест подразумевает их абсолютный размер в сочетании с осознанием, в сочетании с осознанием представления в предоставленной задаче конкретного класса, основанного на выявлении значительных связей составляющих принципа задачи. [38, с. 216]

В интеллектуальной работе человека, медитация играет серьезную роль: она держит под контролем процесс розыска заключения трудности, содействует выдвижению гипотез и гарантирует точность их анализа. Медитация – ведущая психических устройств, обеспечивающих функционирование интеллекта как саморегулирующейся системы.

В младшем возрасте в процессе учебной работы случается становление рефлексии, которая считается одним из центральных новообразований предоставленного возраста. Специфичность учебной работы связана с переменами, происходящими в самом школьнике, как субъекте работы.

Субъективность учебной работы считается главным моментом, аккумулирующим взаимодействие личного и деятельностного качества рефлексии, гарантирует контроль и самомнение как средство саморегуляции.

Полностью разработанные действия по контролю и анализу являются одновременно и условиями для создания рефлексии и способом функционирования. Систематически развивая управляющие воздействия и анализ, можно приблизиться к непосредственному влиянию на формирование рефлексии. [63, с. 183]

Быстрому усвоению ребенком социально значимых критериев оценки соответствующих отношений, содействует высокий уровень рефлексии, так же он необходим для развития самооценки, как одного из важных факторов осознания. Этому мешает неразвитая рефлексия - ребенок неправильно относится к предъявляемым к нему требованиям, смотрит на свои недостатки и пытается их исправить.

Педагог способен определить возникновение крупных психологических новообразований младшего школьного возраста, общее психическое развитие в данном возрасте и развитие ребенка, как личности. Далее мы решили рассмотреть новообразования саморегуляции учебной деятельности, структуру учебной деятельности и ее особенности в данном возрасте.

Описание структуры учебной деятельности прописано ниже. Образовательная деятельность направлена на решение образовательных задач. Решение учебных задач, решаются вследствие следующих действий, таких как:

- преобразования ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
- моделирования выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме;

– преобразования модели отношения для изучения его свойств в чистом виде;

– контроля за выполнением предыдущих действий;

– оценки усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Первые четыре образовательных действия, по сути, совместно ориентированы на раскрытие учеником обстоятельства происхождения требуемого мнения (почему и как его содержание не верно, отчего и в чем оно записано, в каких обстоятельствах оно появляется).

Особенное место в структуре учебной работы занимают контрольно-аналитические воздействия, которые имеют конкретные функции: они ориентированы на саму работу, корректируют отношение учащегося, как к себе так и к ее предмету, в итоге чего их направление заключается в трудности в образовании косвенный нрав. [35, с. 272]

Контрольная функция в учебной работе, как изучал Д. Б. Эльконин (1974), произведена в определении точности и полноты выполнения учеником операций, являющихся частью его поступков. Контроль разрешает обучающемуся, изменить операционный состав поступков, обнаружить их ассоциации с определенными особенностями критерий задач и чертами приобретенного результата. Оценка помогает учащемуся квалифицировать, решена ли предоставленная учебная задача и возможно ли приступить к реализации всевозможных определенных действий на базе требуемой концепции. [53, с. 133]

Действие контроля и оценка плотно связаны между собой. Их осуществление подразумевает вербование интереса обучающегося к содержанию личных поступков с учетом их индивидуальностей, с точки зрения итога, требуемой задачей. Это обсуждение личных поступков учащегося, именуемое рефлексией, работает необходимым условием для

становления и модификации. Таким образом, контроль и тест исполняются, и по качеству понимания как рефлексии. [48, с. 166]

Позволение выполнения работы или же ее корректировка, считаются ведущей формой саморегулирования, осуществляемой учениками на всех этапах работы - планировании, выполнении и подведении итогов.

Самоконтроль определяется следующими критериями:

- по результату;
- понимание и осознание о его действиях и дальнейших последствиях;
- самый совершенный вид саморегуляции;
- прогнозирует деятельность их будущих операций.

Самоуважение, как и самоконтроль, содержит регулирующую функцию. Давайте выделим различие между ретроспективной и прогностической самооценкой. Ретроспектива – это тест достигнутых итогов, прогностическая – оценка испытуемого в его возможностях. Последнее говорит о развитой возможности к рефлексии. [67, с. 206]

На базе выполнения поступков самоконтроля и сомнения складывается особенная оценочная работа подростка, новая картина дела к личной работы – умение расценивать ее с точки зрения стереотипов, произведенных социумом.

Развивая учебную работу, в качестве ключевой и конечной задачи этого процесса нужно помнить о развитии учащегося, как субъекта производимой им работы. Сформированность учащегося как субъекта учебной деятельности означает, что ребенок умеет анализировать эту деятельность, способен выделять в ней составные компоненты, оценивать и изменять ее. [19, с. 162]

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры**

Формирования личного саморегулирования в реальное время несет за собой особенный смысл в отношении учащихся младшего школьного возраста. Недостающее становления личной саморегуляции стоит за огромным количеством образовательных проблемам ребят.

Данное понятие можно рассмотреть в двух качествах, такой вывод мы смогли делать, проанализировав передовую научную литературу по данному вопросу. Первая точка зрения, гласит о том, что саморегуляция отвечает за составление способностей управления разными видами и формами работы личности.

Система, состоящая из отдельных функций, в основе выделения которой лежит специфика их регулирующих функций, это и есть процесс саморегуляции младших школьников, утверждала Е.С. Федосеева (2001). Сознательная саморегуляция открывается как системная и универсальная конфигурация психологической работы и считается итогом и аспектом психологического становления человека, как субъекта работы, общения, самосознания, поведения в целом (Г.С.Беляев, А.Б. Леонов, М.М. Решетников, 1973). [60, с. 22]

В случае если придерживаться второй точки зрения, то это понятие применяется для обсуждения того прецедента, собственно что человек способен держать под контролем собственную работу, поведение, состояние и психологические процессы (А.А. Вербицкий, 1974; О.А. Конопкин, 1980; А.Н. Леонтьев, 2001; С.Л. Рубинштейна, 1973).

Естественнонаучное обоснование саморегуляции представлено в рамках данного направления, которое ориентируется на сознание человека и

регулируется функционированием конкретных нервных центров. Эти действия человека кроются в чувственном возбуждении, идеях и нравственных эмоциях, которые присваивают действию конкретные значения. В частности, изучения О.А. Конопкина (1980) продемонстрировало, что итоги поступков испытуемых быстро изменяются в соответствии с переменной их намеренных представлений о производимой деятельности. Это позволило сформулировать положения концепции сознательной саморегуляции и обосновать, что ведущими звеньями, определяющими ее особенности, считается субъективно принятая цель, модель важных критерий, программа поступков, итоговая оценка и их корректировка. Эти теоретические положения послужили почвой для разработки концепции саморегуляции личности. [46, с. 27]

В нашем исследовании основное образование, на базе которого складывается саморегуляция личности, это и есть саморегуляция деятельности. Осваивая всевозможные нюансы саморегуляции деятельности и саморегуляции собственных поступков, человек не ограничивается объединяющими значениями субъекта выполнения, а переключается к роли субъекта деятельности, которая постепенно включается во все виды его работы. Приобретенные навыки становятся личностными характеристиками, определяющими психологические особенности поступков человека.

Исходя из взглядов российских изыскателей (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин, 1991), отмечающих формирование системы случайной регуляции, как важного направления психического становления ребенка младшего школьного возраста. Мы считаем, что данный возраст является наиболее актуальным.

Саморегулирование личности производилась постепенно на протяжении всего младшего школьного возраста. Исследования за учебной работой ребят указали на то, что неувязка недостающего становления воли и

саморегуляции стоит за многими актуальными учебными преградами ребят, нехорошей дисциплиной на уроке. Запросы к ученикам 1 класса предполагают довольно высокую степень становления саморегуляции. Не исключая вероятного воздействия иных моментов, препятствующих обучению и развитию ребенка, мы поддерживаем точку зрения Н.С. Лысенковой (1990), которая считает, что ведущей предпосылкой школьной неуспеваемости считается недостающая сформированность личной саморегуляции младших школьников. [15, с. 127]

Л. М. Фридман (1976) заявил, что в младшем школьном возрасте ученик охотно воспринимает цели, которые ему представил преподаватель, но в будущем у него появляется надобность стать субъектом собственной работы, то есть иметь право ставить назначать конкретные цели для его определенной работы.

Надобность позитивной мотивации фиксировал В.В. Давыдов (1978). Он считал, что ребенок обязан получать наслаждение от образовательной деятельности. Если в младшем школьном возрасте такое желание не складывается, то впоследствии ни трудолюбие, ни честность не имеют шанса стать психическим источником веселого и действенного обучения. [39, с. 121]

Проделанный нами анализ указал нам на то, что планировочные особенности младших школьников выражаются в неумении придерживаться исходного намерения. Еще одна особенность – схематичность целей, когда ребенок намечает только главные функции работы, но не методы ее выполнения. В связи с этим возрастает роль формирования психологической стойкости и волевой регуляции ребят. Несоблюдение эмоционально-волевого элемента личностной саморегуляции отрицательно воздействует на обучении учащихся младшего школьного возраста.

По исследованиям, на практике преподаватели изредка предусматривают эмоциональное отношение ребенка к процессу обучения, его результатам и к себе. Впрочем, мы придерживаемся понятия, что эмоциональное положение ребенка во многом находится в зависимости от удачного задания. Для вовлечения учащегося в функциональную работу принципиально, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в процессе обучения, были не только поняты ему, но и приняты им, то есть обретали значимость и находили отклик и ориентир в его эксперименты. Лучший педагогический инструмент, поощряющий старания ребенка, его попытку подняться на новую ступень собственного становления, - поддержать проявление интереса ребенка, его напористость в достижении цели. [51, с. 33]

Саморегуляция – это не только способность, итогом которой считается присвоение навыка, но и целенаправленная работа самого субъекта, его самодвижение, саморазвитие, во многом зависящее от формирования самоконтроля и саморегулирования. Педагогу принципиально понимать, что от степени их сформированности зависит степень саморегуляции личности.

В психолого-педагогической литературе под самоконтролем понимается понимание и оценка субъектом личных поступков, психических состояний; процесс, который подразумевает присутствие стандарта и вероятность получать информацию о контролируемых деяниях и состояниях.

### **Выводы по первой главе:**

1. Проблема становления способностей саморегуляции обширно исследуется, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, что придает особенный смысл современной эпохе. В работе понятие саморегуляции рассматривается как процесс контроля человека над своим

психологическим и физиологическим состоянием, а также действиями.

2. Проведенный теоретический анализ показал, что саморегулирование - это: определенная степень программирования работы, базирующийся на процессах форсайта; контроль человека сквозь его ее ощущения, впечатления и переживания; беспристрастное перемена как индивидуальной психофизиологической функции и нервно-психических состояний в целом; целенаправленное осмысление выбора характера и вида действий; «Внутренняя» регуляция поведенческой энергии человека; внешние и внутренние взаимодействия с собственным поведением и работой и т. д.

3. Саморегуляция содержит трудную иерархическую структуру, которая включает в себя сознательно-волевую степень регулирования и, в той или иной степени, автоматизированную ситуационную степень.

4. Изучая перспективы ученых, мы исследуем произвольную и эмоциональную составляющие, а также регулируемую часть действий учеников младшего возраста, потому что для этих учеников очень важно: спокойно реагировать на определенные непредсказуемые события, которые способны в какой то степени повлиять на учебную деятельность; развивать дисциплину и выносливость, так как эти качества пригодятся им в дальнейших тренировках; для того что бы добиться определенных поставленных целей; управлять собой и контролировать свои эмоции; контролировать и оценивать результаты своих действий.

5. Обзор литературы позволяет сделать вывод, что наиболее чувствительным к развитию навыков саморегуляции можно отнести учащихся начальной школы. В ходе обзора изучений становления саморегуляции в онтогенезе были обнаружены такие ресурсы, как произвольность всех мыслительных процессов, рефлексия, а также внутренний план действий, которые являются новообразованиями первичной психической разработки школьного возраста.

6. Оценка стратегий становления способностей саморегуляции у младших школьников позволила создать основные организационные и значимые аспекты подготовки и реализации программ.

7. Становление способностей саморегуляции должно происходить на физиологическом, эмпатико–чувственном и экспрессивном уровне, установлено, методом теоретического анализа, что определяет эффективность функциональной работы. С пиктограммами и другими наглядными материалами, игра в ситуации, разыгрывание скетчей по ролям, психогимнастика, способ «повествования», артотерапия, мимика и дыхательные упражнения для развития способности осознавать личное эмоциональное положение, определять и интерпретировать эмоциональное состояние, формировать эмоциональное состояние человека в соответствии с социальными стереотипами, снижение психоэмоционального напряжения, воплощение самоконтроля в чувственном состоянии.

## **Глава 2. Экспериментальное изучение саморегуляции учащихся младшего школьного возраста**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

Одна из предметных областей для развития и контроля уровня саморегуляции эмоционального состояния учащихся, является урок физической культуры. В процессе сопряженного психофизического воздействия, физическая активность включает в себя не только развитие определенного движения (набора движений) и навыка, но и познавательную деятельность, а психологическая среда занятий способствует развитию уверенности в себе, ощущения оптимизма и т.д. Уроки физической культуры, это составляющее формирования здорового образа жизни, привычек, самоконтролю в стрессовых ситуациях и отказу от агрессии.

Целевой составляющей на занятиях по физическому воспитанию в начальной школе, является овладение приемами саморегуляции, эмоционального и физического состояния учащихся, обращающего внимание на то, что при напряженном эмоциональном состоянии изменяется мимика, повышается тонус скелетных мышц, дыхание становится учащенным, повышается пульс, цвет лица изменяется, и все это приводит к ошибкам пространственной ориентации и подавленному настроению.

Отрицательные и негативные эмоции, можно исправить с помощью физической нагрузки, при помощи нее можно с легкостью снять стресс, стать более уверенным в себе, снять нервное напряжение, даже при самых простейших упражнениях: принять расслабленную позу, дышать глубоко и медленно, расслабить мышцы тела и лица (упражнения для лица, дыхательные упражнения, визуализация).

На занятиях физической культурой в условиях возрастающих физических нагрузок, формируется чувство уверенности в себе, формируется

субъективная позиция и самоконтроль. Чтобы указанные характеристики развивались наиболее эффективно, мы предлагаем в начале урока использовать игры, направленные на развитие положительного эмоционального состояния детей к уроку. При этом необходимо обращать внимание детей на положительные ощущения, при которых необходимо сосредоточиться, обеспечить установку для создания собственного положительного настроения через мимику, адаптацию к положительным эмоциям: улыбка, радость, смех. [61, с. 116]

В основной части урока для формирования умений младших школьников произвольно регулировать свое поведение целесообразно использовать подвижные игры, целью которых является развитие быстроты реакций, а также внимание, сосредоточенность и способность контролировать себя.

Таким образом, формирование саморегуляции на уроках физической культуры представляет собой процесс преодоления возможных учебных затруднений, развития, в том числе, рефлексивных способностей обучающихся, формированию конкретных умений учеников занимать субъектную позицию, оценивать, видеть свою деятельность.

Для определения развития саморегуляции у учащихся младшего школьного возраста, мы применили ряд психологических методик.

В I главе выпускной квалификационной работы, нами был проведен анализ теоретической литературы, упираясь на него, мы смогли осуществить и разработать модели формирования саморегуляции у учащихся младшего школьного возраста, мы смогли определить основные теоретические положения, которые далее мы доказали в практике во время выполнения экспериментальной работы.

Цель исследования заключалась в изучении особенностей саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках

физической культуры и в разработке психологической программы по их своевременной коррекции. Нами был осуществлен констатирующий эксперимент, включающий в себя несколько последовательных этапов.

Этап 1. Подготовительный: Выбор образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки.

Этап 2. Экспериментальный: Разработка модели исследования, проведение эксперимента, обработка результатов и сравнительный анализ развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста.

Этап 3. Заключительный: Выводы, сделанные на основе полученных экспериментальных данных, по проблеме исследования.

Экспериментальной базой для исследования послужило Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя школа №121, г. Красноярск. В эксперименте приняли участие дети 3 «А» класса, в этом классе обучаются 23 человека, их возраст составляет 9–10 лет, большая часть класса, это мальчики, их количество составляет 14 человек (60,89% от общего числа детей в классе), 9 девочек (39,14% от общего числа детей в классе).

Выбор образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был сделан на основании следующего:

1) МАОУ СШ№121 являются муниципальными образовательными учреждениями с наличием детей необходимой для экспериментального исследования возрастной категории;

2) Заинтересованное отношение классного руководителя и администрации учреждения к экспериментальному исследованию.

Данный коллектив обучающихся был сформирован с первого класса. Взаимоотношения в коллективе складываются доброжелательно, дети сплочены и помогают друг другу, они дружны и общительны между собой. Эмоциональный климат в классе доброжелательный.

Методики исследования:

1. «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого, (1979). [63, с. 376]
2. «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой, (1983). [82, с. 108]
3. «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса, (1995). [72, с. 321]

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

#### **1. «Метод наблюдения для оценки волевых качеств»**

**А.И. Высоцкого, (1979). [63, с. 376]**

Целевым значением метода является оценка спонтанных характеристик (самостоятельности, выносливости, дисциплины) предмета, представленного в любом виде деятельности.

Относительно полный характер волевой деятельности испытуемого, проявляемыми в каком-либо виде деятельности, можно получить, наблюдая за его настойчивостью, инициативой, целеустремленностью, свободой, настойчивостью, организованностью и дисциплиной. Для наблюдения можно использовать любой вид деятельности (учеба, спорт, труд, социальная работа), ведь деятельность отражает активность и подавление функций воли. Предназначение так же можно судить по указанным выше характеристикам.

Самостоятельность, выносливость и дисциплинированность, именно эти три волевые характеристики мы выделили для наблюдения и анализа волевого компонента саморегуляции младших школьников в нашем исследовании.

Можно предположить, что личностные качества это заинтересованность к одной или нескольким видам деятельности, а

произвольное совсем иначе, это качество определенной силы и устойчивости, которое мы можем увидеть только в одном виде деятельности (учеба, спорт, социальная работа и др.).

## **2. «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой, (1983).**

**[82, с. 108]**

В нашем исследовании с помощью этого метода изучался уровень развития саморегуляции интеллектуальной деятельности.

Методика «Исследование уровня саморегуляции» Ульенкова, позволяет определить уровень саморегуляции младших школьников по тому, как дети выполняют задание с соблюдением некоторых правил.

Краткое описание методики: в этой методике важно соблюдать, правила и последовательность задания, которые предлагает преподаватель, их всего четыре. Далее, уже по разработанной оценочной системе происходит обработка результатов, которые в итоге нам и помогут выявить уровень саморегуляции.

Полное описание метода можно увидеть в Приложении 1.

## **3. «Диагностика уровня школьной тревожности»**

**Б.Н. Филлипса, (1995). [72, с. 321]**

Используя этот метод в нашем исследовании, мы изучили уровень и характер школьной тревожности среди учеников начальной школы.

Метод Филлипса для диагностики уровня школьной тревожности включает в себя некоторое количество функций, он делает для нас доступным оценить не только степень общешкольной тревожности, но и составляющие общей тревожности класса, благодаря которым мы можем выяснить причины тревожности, связанные с разными сторонами жизни.

Поскольку при интерпретации метода изучается общее внутреннее эмоциональное положение учащихся, которое в большинстве случаев определяется наличием конкретных тревожных синдромов (факторов) и их

численностью, а их в методе представлено восемь, но мы воспользовались пятью, которые что для нашего исследования эмоционального компонента саморегуляции младших школьников имеют наибольшее значение и являются более уместными.

Каждая процедура проводилась под контролем классного руководителя, а при проверке и в формирующих экспериментах перед началом методик мы проводили подробную инструкцию, раздавали стимулирующий материал (кроме методики наблюдения, так как результаты процедуры записываются наблюдателем), во время эксперимента осуществляется контроль за тем, как обучение выполняется детьми.

Таким образом, с помощью описанных выше методов мы смогли оценить волевые особенности младших школьников, определить уровень саморегуляции младших школьников, а также определить не только уровень тревожности, но еще и ее характер, связанных со школьными буднями у детей.

Класс очень активный. Дети подходят к задачам дружелюбно и ответственно. Они радуются достижениям друг друга. Класс умный и интеллектуально развитый. Класс участвует во всех мероприятиях, как школьного, так и городского. Родители принимают активное участие в качестве зрителей, важно отметить, что 22 ребенка из 23 воспитывались всей семьей.

## **2.2. Особенности саморегуляции учащихся младшего школьного возраста**

Базой нашего исследования являлось Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя школа №121, класс 3 «А» в составе 23 человек в возрасте 8–9 лет, из которых 14 мальчиков (60,86% от

общего числа детей в классе) и 9 девочек (39,14% от общего числа детей в классе).

Эта группа учеников сформировалась с первого класса. Дети не имеют отклонений в развитии и не находятся под наблюдением психолога. На основании наблюдения и беседы с классным руководителем и психологом МАОУ СШ № 121, можно сделать следующие выводы об образовательной деятельности класса: командные отношения хорошие, дети тесно связаны и помогают друг другу, они общительны и дружелюбны друг к другу. Эмоциональное состояние класса, можно ответить, как положительное, дети общаются между собой, так же проводят время вместе после уроков. Класс один из самых активных в школе, в школьном конкурсе «Дотянись до звезды», целью которого является выявить самый активный класс в школе, имеют лидирующие позиции. К каждому заданию и конкурсам дети подходят с огромной ответственностью. Всегда готовы поддержать друг друга в любых начинаниях, и радуются достижениям и успехам одноклассников. Класс интеллектуально развитый.

Поздравлять друг друга с днем рождения, это одна из множества традиций в классе. Конфликтов в классе не было замечено; о межличностных отношениях в коллективе: есть класс актива, руководители 5 человек, из них 4 мальчика и 1 девочка. Эти дети являются лидерами класса, учувствуют в различных конкурсах, соревнованиях, акциях и исследованиях, учатся на отлично, тем самым пользуются авторитетом над другими, успешно выполняют разнообразные поручения, они ответственные, активны, обладают хорошими организаторскими способностями, у лидеров отношения с одноклассниками не ухудшаются, потому что обязанности между учениками равны, нет споров и конфликтов из-за этого в классе. Лидеры хорошо подобраны, успешны в обучении и служат образцом для подражания для остального класса.

У детей нет заниженной самооценки, у всех положительный эмоциональный настрой, удовлетворительная концентрация памяти и внимания.

Класс участвует во всех мероприятиях, как школьного, так и городского уровня. Родители принимают активное участие в качестве зрителей, важно отметить, что 22 ребенка из 23 воспитывались всей семьей. У классного руководителя очень тёплое, заботливое и уважительное отношение к группе, учитель проявляет любовь к детям, помогает справиться с трудностями, не оставляет их наедине со своей проблемой.

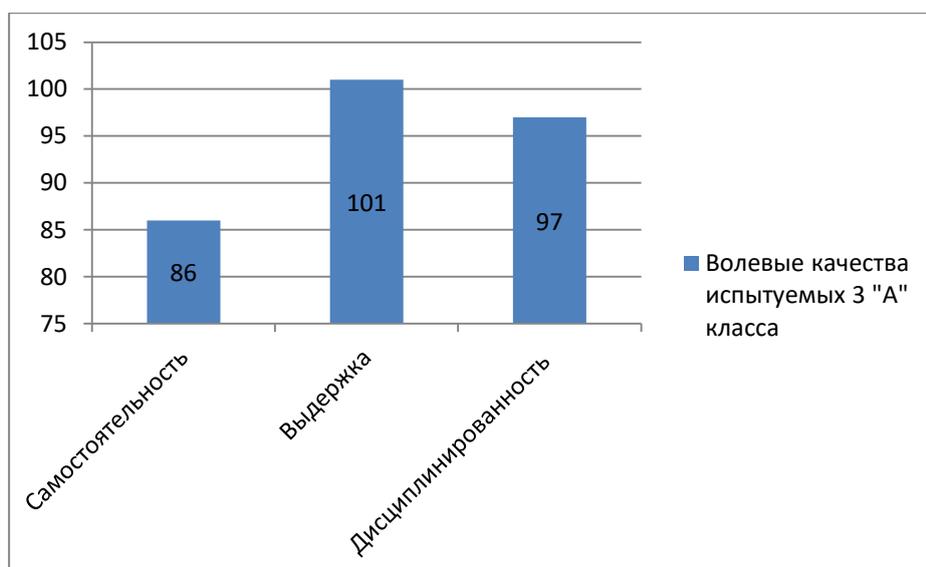
По нашему мнению, классу нужно больше проводить внеклассных мероприятий, выходить за пределы школы, делать, чтобы у детей было больше возможностей быть ближе по духу и к своим личным качествам.

Для изучения волевой активности младших школьников, уровня и характера школьной тревожности у младших школьников, а также уровня саморегуляции младших школьников для исследования нами были выбраны и внедрены методы приведенные в 2.1. После диагностики по А.И. Высоцкому были получены следующие результаты (рис. 1,2), которые отражают характер волевой активности испытуемых, проявляемый ими во время учебной деятельности (приложение 2, таблица 1).

На рисунке 1 отражены суммарные показатели по классу. Это дает представление о соотношении выраженности волевых качеств в группе испытуемых 3 «А» класса на констатирующем этапе эксперимента.

**Таблица 1– Результаты изучения волевого качества у 3 «А» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по А.И. Высоцкому**

Общее количество испытуемых	Общая сумма каждого волевого качества	Среднеарифметическое
23 человека	Самостоятельность – 86	$86/23 = 3,73$
23 человека	Выдержка – 101	$101/23 = 4,39$
23 человека	Дисциплинированность - 97	$97/23 = 4,21$



**Рисунок 1. Гистограмма 1 – Результаты изучения волевого качества у 3 «А» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по А.И. Высоцкому**

Следуя интерпретации «Метода наблюдения для оценки волевых качеств», общая оценка каждого волевого свойства была определена как среднее арифметическое, приобретенное от деления суммы данных оценок свойства на количество оценщиков, в следствии этого среднее арифметическое волевого качества свободы равняется 3,73 балла (общая сумма спонтанного качества независимости составляет 86, разделенное на количество испытуемых - 23 человека,  $(86/23 = 3,73)$ ), что больше говорит нам о высокоразвитой самостоятельности испытуемых, чем о недостаточно развитой свободе испытуемых (волевые качества сильно развиты – (4 балла); волевые качества развиты слабо – (3 балла), так как оценку 3,73 балла можно округлить до оценки 4 по баллам.

Среднее арифметическое значение волевого качества выносливости составило 4,39 балла (общая сумма волевого качества выносливости составила 101, разделенные на количество испытуемых – 23 человека,  $101/23 = 4,39$ ), что говорит о высокоразвитой выносливости испытуемых.

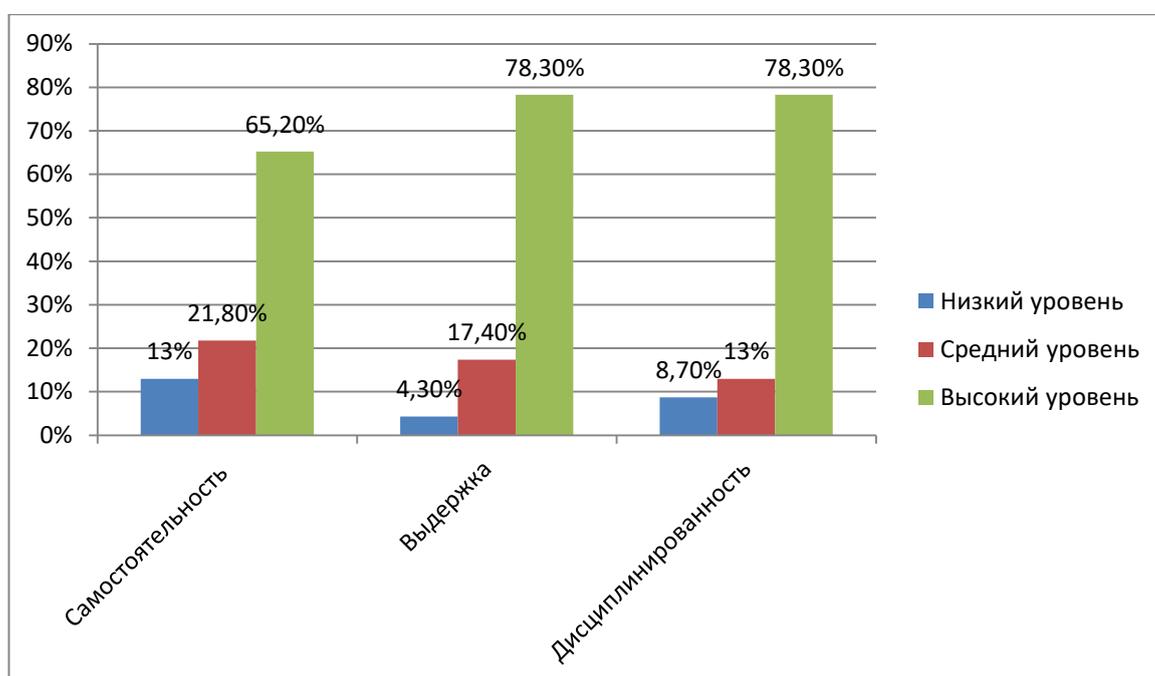
Среднее арифметическое значение волевого качества дисциплины составило 4,21 балла (общая сумма волевых качеств дисциплины составила

97, разделенные на количество предметов – 23 человека,  $97/23 = 4,21$ ), что говорит о высоком уровне развития дисциплины изучаемых предметов.

В дополнение к рисунку 2 представлен анализ уровня среднего значения волевых характеристик испытуемых.

**Таблица 2 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням на констатирующем этапе по А.И. Высоцкому**

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Самостоятельность	(3)13%	(5)21,80%	(15)65,20%
Выдержка	(1)4,30%	(4)17,40%	(18)78,30%
Дисциплинированность	(2)8,70%	(3)13%	(18)78,30%



**Рисунок 2. Гистограмма 2 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням на констатирующем этапе по А.И. Высоцкому**

Волевое качество самостоятельности у ребят 3 «А» класса заметны у 3 человек (13%) на низком уровне, у 5 человек (21,8%) на среднем уровне, у 15 человек (65,2%) на высоком уровне. Приобретенные итоги демонстрируют нам, что волевое качество – самостоятельность сильно развито и присутствует у большей части учащихся 3 «А» класса.

Волевое качество выдержка у детей 3 «А» класса заметно у 1 человека

(4,3%) на низком уровне, у 4 человек (17,4%) на среднем уровне, у 18 человек (78,3%) на высоком уровне. Приобретенные результаты демонстрируют нам, что волевое качество – выдержка сильно развито и преобладает у большинства испытуемых 3 «А» класса.

Волевое качество дисциплинированность у испытуемых 3 «А» класса заметна у 2 человек (8,7%) на низком уровне, у 3 человек (13%) на среднем уровне, у 18 человек (78,3%) на высоком уровне. Приобретенные итоги демонстрируют нам, что волевое качество – дисциплинированность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых 3 «А» класса.

После проведенной диагностики по методике У.В. Ульенкова, мы получили следующие результаты (Рис. 3), которые показывают нам уровень саморегуляции испытуемых (Приложение 2, таблица 2).

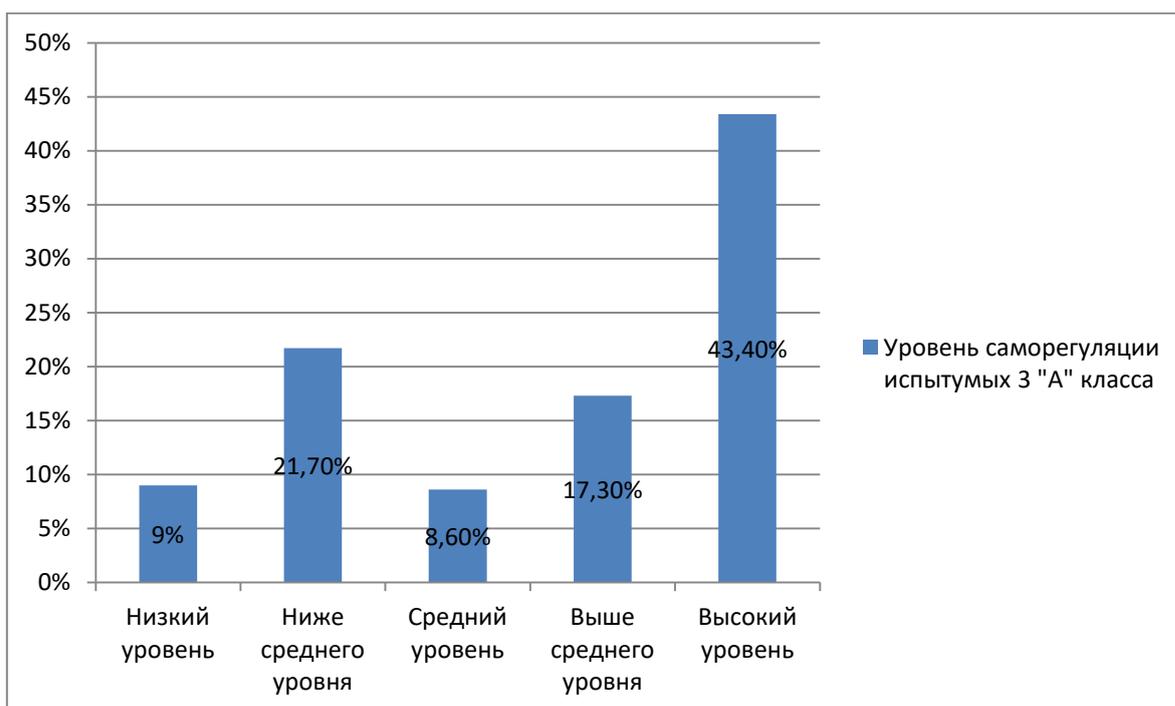
Мы выяснили, что из 23 человек у 10 (43,4%) высокий уровень саморегуляции, это означает, что учеником в полной мере было понято задание, по всем его составляющим частям, он может поддерживать активное участие до конца урока; всегда ответственно подходит к выполнению заданной работы, работает сосредоточенно, не отвлекается на посторонний шум и движения и при этом у него хорошая скорость выполнения заданий; задания выполняет только на максимум, а если вдруг все – таки допустил ошибку, то при проверке замечает свои ошибки и самостоятельно их устраняет; не торопится сразу сдавать задание, а сначала несколько раз проверит написанное, а только потом сдает работу, когда уверен на все 100%, что задание выполнено на отлично; вносит какие-либо изменения, если это необходимо, при этом делает все возможное, для того чтобы задача не только была выполнена правильно, но и сама работа выглядела аккуратно, красиво и разборчиво написанной.

Мы выяснили, что из 23 у 4 человек (17,3%) уровень саморегуляции выше среднего, характеризуется это тем, что учащемуся задание полностью

понятно; сопутствует цель по решению данной задачи до конца урока; при выполнении задания допускает ошибки, которые в дальнейшем не были им замечены и в итоге не исправлены им; не видит свои ошибки и вследствие чего не устраняет их, даже если для этого выделили специальное время на повторение и проверку работу в конце урока; пишет все кратко и не переживает за качество выполненной работы, даже если у него есть мотивация получить хорошую отметку.

**Таблица 3 – Распределение данных по уровням саморегуляции испытуемых 3 «А» класса по методике «Изучение уровня саморегуляции» на констатирующем этапе по У.В. Ульенковой**

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



**Рисунок 3. Гистограмма 3 – Распределение данных по уровням саморегуляции испытуемых 3 «А» класса по методике «Изучение уровня саморегуляции» на констатирующем этапе по У.В. Ульенковой**

Из 23 человек у 2 (8,6%) мы выявили средний уровень саморегуляции, это может свидетельствовать нам о том, что ребенок не способен принять и понять цель и задачу в полной мере и до конца занятия не может быть

сосредоточен на цели задания - поэтому пишет знаки в беспорядочном порядке; во время выполнения задания допускает ошибки, во-первых, из-за невнимательности, а во-вторых, потому что не смог запомнил какие-либо правила или вовсе забыл их; вследствие чего свои ошибки не были замеченными, поэтому он не исправляет не во время выполнения работы, ни в конце занятия; желая улучшить качество своей работы у него нет, даже по окончании выполнения работы; к полученному результату не проявляет интереса, только равнодушие.

По результатам метода мы выявили, что у 5 (21,7%) из 23 человек мы можем наблюдать уровень саморегуляции ниже среднего, это означает, что ребенок понимает минимальную часть поставленного перед ним задания, но почти сразу же теряет нить сути и цели задания; прописывает знаки без определенного порядка; допускает множество ошибок, которые, конечно, им не были замечены и исправлены им; специально выделенное время в конце занятия, для проверки и исправления задания, тратит в пустую не использует его по назначению; в завершении занятия сразу же отводит свое внимание от работы и сдает; к качеству выполненной работы так же не проявляет интереса, только равнодушие.

Так же у 8,6% класса, что составляет 2 человека из 23 был выявлен низкий уровень саморегуляции, это может значить только то, что ребенком задание совсем не понято по содержанию, более того, чаще вообще не может понять, что ему нужно решить определенную задачу и в чем она заключается; возможно, он может уловить только то что работу нужно выполнить карандашом на тетрадном листке, но это в лучшем случае, попытки по выполнению задания все же совершает, разрисовывая лист бумаги беспорядочно, как получится, при этом не видя границ полей и строк; для таких типов детей о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.

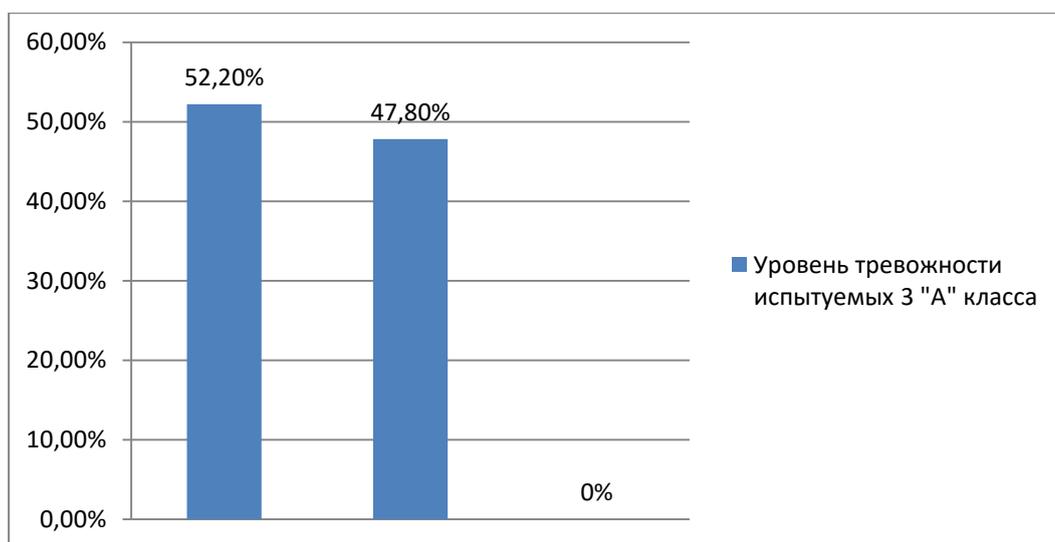
Проведя диагностику по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс, были получены следующие результаты (Рис. 4,5); (Приложение 2, таблица 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), которые отражают полную характеристику уровня и характера тревожности, связанного со школой у испытуемых.

В интерпретации методики «Диагностика уровня школьной тревожности» прописано то, что, ответы, которые какой то мере не совпадают с ключом, доказывает нам то, что у ребенка присутствует проявление тревожности. Во время, когда происходит диагностика итоговых результатов мы выявляем количество несовпадений с опросником в целом (Приложение 2, таблица 3), а также количество совпадений каждого из 5 факторов опросника (Приложение 2, таблица 4, 5, 6, 7, 8, 9), о повышенной тревожности ребенка можно говорить, если оно больше 50%, о высокой тревожности можно говорить в том случае если более 75% от общего числа тестовых вопросов, если численность несовпадений меньше 50% то можно говорить о низкой тревожности или ее отсутствии.

Мы выявили, что у 12 ( $12 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$ ) испытуемых из 23 преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 испытуемых ( $11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$ ) преобладает повышенный уровень школьной тревожности. Детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

**Таблица 4 – График распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом испытуемых 3 «А» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» на констатирующем этапе по Б.Н.Филлипса**

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



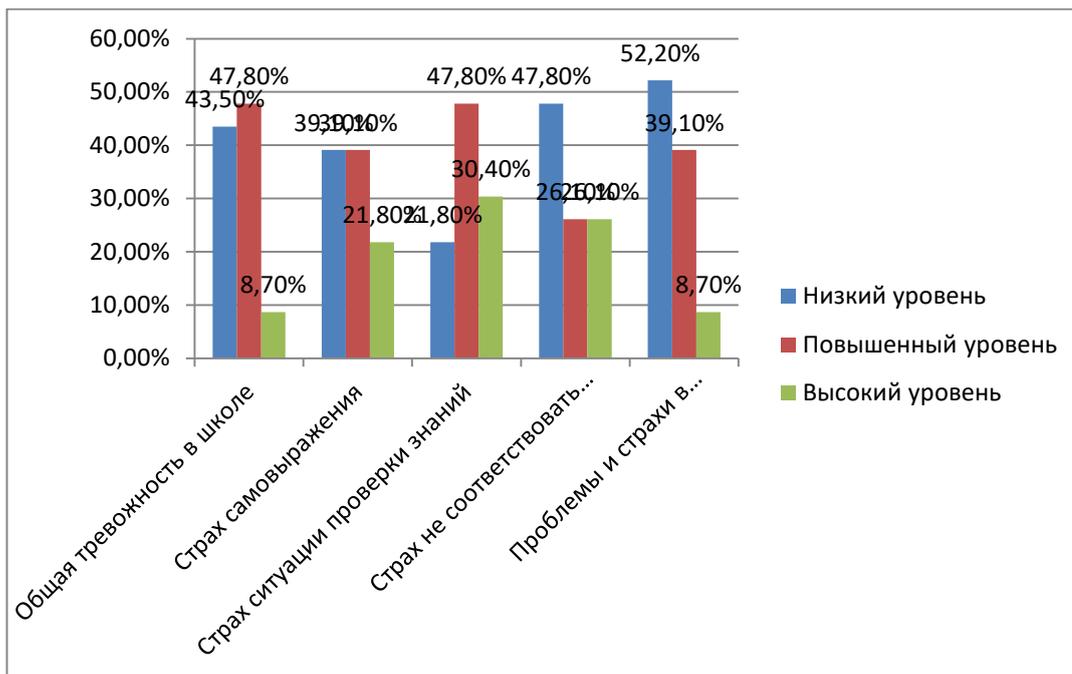
**Рисунок 4. Гистограмма 4 – График распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом испытуемых 3 «А» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» на констатирующем этапе по Б.Н.Филлипса**

Мы выявили, что по фактору «Общая тревожность в школе» у 10 ( $10 \cdot 100 / 23 = 43,5\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 ( $11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 2 ( $2 \cdot 100 / 23 = 8,7\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень тревожности.

По фактору «Страх самовыражения» у 9 ( $9 \cdot 100 / 23 = 39,1\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 9 ( $9 \cdot 100 / 23 = 39,1\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 5 ( $5 \cdot 100 / 23 = 21,8\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

**Таблица 5 – распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых 3 «А» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на констатирующем этапе**

	Низкий уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень
Общая тревожность в школе	(10)43,50%	(11)47,80%	(2)8,70%
Страх самовыражения	(9)39,10%	(9)39,10%	(5)21,80%
Страх ситуации проверки знаний	21,80%	47,80%	30,40%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	47,80%	26,10%	26,10%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	52,20%	39,10%	8,70%



**Рисунок 5. Гистограмма 5 – График распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых 3 «А» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на констатирующем этапе**

По фактору «Страх ситуации проверки знаний» у 5 ( $5 \cdot 100 / 23 = 21,8\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 ( $11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 7 ( $7 \cdot 100 / 23 = 30,4\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у 11 ( $11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 6 ( $6 \cdot 100 / 23 = 26,1\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 6 ( $6 \cdot 100 / 23 = 26,1\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» у 12 ( $12 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 9 ( $9 \cdot 100 / 23 = 39,1\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 2 ( $2 \cdot 100 / 23 = 8,7\%$ ) испытуемых

преобладает высокий уровень школьной тревожности.

После проведения трех диагностических методик, которые направлены на выявление, волевого, эмоционального компонента саморегуляции и компонента регуляции действия испытуемых 3 «А» класса, мы можем подвести итоги: школьники большой уровень самостоятельности, они выдержаны и у них хорошая дисциплина, у многих (10 человек) заметен высокий уровень саморегуляции и всего у 2 человек преобладает низкий уровень саморегуляции. Так как, благодаря этой методике, мы имеем возможность рассмотреть результаты детей по каждому фактору школьной тревожности, мы выяснили то, что высокая тревожность преобладает у детей по поводу страха ситуации проверки знаний, в количестве семи человек. А если рассмотреть результаты низкого уровня тревожности, то мы можем видеть, что по фактору проблем и страхов в отношениях с учителями был получен данный результат у 12ти человек.

Следовательно, результаты первичной диагностики выявили необходимость разработки программы развития саморегуляции школьников, подтверждающей нашу гипотезу о том, что саморегуляция младших школьников будет более успешной при реализации комплексной программы развития.

Эмоциональное состояние школьника, в первую очередь, изменяется в связи с новыми жизненными этапами и обстоятельствами, во-вторых, очень сильно влияют взаимоотношения с окружающими людьми: круг общения ребенка становится шире, появляются новые знакомства, ребенок выявляет для себя нового лидера, на которого он хочет равняться. Возможно, появляются сложные взаимоотношения с одноклассниками, а также меняет характер его отношений с родителями. Так же и у родителей к своему ребенку изменяются требования, которые несут в себе совершенно новые цели: родители его хвалят, за все его школьные успехи, за решенную задачу,

за выученный стих, за положительную отметку, и как за то, как он в целом справляется с образованием; за хорошее поведение на уроках и переменах.

«Ситуация социального развития» относится к элементарному возрасту, когда процесс развития произвольного характера его поведения и активности выходит на первый план в умственном развитии ребенка. [66, с. 316]

Возраст 6-8 лет - переломный момент в формировании произвольной организации деятельности. За это время завершается второй скачок в формировании лобных долей коры головного мозга, также изменяются характеристики эклектической активности головного мозга, что, конечно же, связано с повышением роли лобных областей коры головного мозга, которая принимает непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности, считает А. Р. Лурия. Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Н.И. Красногорского, показавшего, что с 7 лет управляемый контроль торможения карты мозга при естественных и эмоциональных реакциях начинает набирать силу.

Таким образом, дети 6-7 лет способны сознательно корректировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур мозга. Однако процесс порождения произвола относительно длительный и сложный. Маленькому ученику требуется много времени, чтобы научиться контролировать свое поведение, выходящее за рамки своих внутренних мыслительных процессов. По мнению Н.В. Репкина (1997), даже в третьем классе у учеников с плохой успеваемостью слабо развита способность принимать и решать учебную задачу, определять способ ее выполнения и переносить ее на другой материал. [52, с. 103]

Исследование, проведенное Е.Д. Телегиной (1986) и В. Гагай (1955) обнаружил, что на протяжении всей начальной школы неспособность детей

контролировать свою деятельность и анализировать точность ее выполнения демонстрировалась как свидетельство ошибок, которые оставались в записных книжках учащихся после выполнения контролирующего воздействия. Авторы пришли к выводу, что это связано с явным отсутствием мероприятий, требующих выполнения таких управляющих воздействий. Однако нам кажется, что дело здесь не столько в небольшом количестве задач, сколько в том, что эти задачи не нацелены на генерацию управляющих воздействий, а изначально требуют их проработки, причем на достаточно высоком уровне.

Раскрытие закономерностей и функций саморегуляции, реализуемых человеком в различных видах и формах деятельности, действия и поведения в целом, - одна из общеизвестных работ психологической науки. В этом суть важнейшей теоретической проблемы психологии. Проблема обучения развитию саморегуляции управления собственным поведением - одна из самых фундаментальных проблем психологии. В современной психологической науке ее развитие ведется по множеству теоретических и прикладных направлений. [57, с. 209]

В настоящее время психологическая наука располагает значительными сведениями о сущности, характере и роли сознательной деятельности субъекта в интеллектуальной деятельности, о сложности, связности ее механизмов, о деталях формирования отдельных ее компонентов у дошкольников.

В процессе онтогенетического развития, в процессе освоения новых, разнообразных и сложных видов произвольной деятельности, человек приобретает общие навыки саморегуляции, общую способность к добровольному развитию своей предметной деятельности. Обобщение и обобщение многих специфических и индивидуальных регулирующих навыков и умений, приобретенных в процессе собственной реальной

деятельности и поведения, приводит к развитию индивидуальной «метасистемы» саморегуляции, которая характеризует общий уровень развития человека как единое целое. субъект его деятельности и поведения, характерный для него стиль регулирования его целенаправленной деятельности. Уже в 20 лет в школе Л.С. Выготский начал исследовать произвольную регуляцию различных мыслительных процессов в связи с идеей культурного и исторического развития человеческой психики и опосредованной природой высшего сознания. Психические функции, обусловленные использованием внешних и внутренних знаков (т.е.) . [60, с. 266]

Относительно онтогенетического развития волевой регуляции С.Л. Рубинштейн писал, что первое, направленное на конкретный объект, осмысленное действие ребенка, решающее какую-то «проблему», является примитивным волевым актом. Но этот примитивный акт еще очень далек от высшей формы волевого избирательного действия. Такой же ненадежной является идея о том, что у ребенка в раннем детстве, в возрасте 2-4 лет, воля созрела и что в литературе встречается утверждение, что воля, как и разум, представляет собой новое образование. На самом деле произвольные действия у ребенка появляются рано; Совершенно неправильно описывать хотя бы трехлетнего ребенка как естественное существо без принципов волевой регуляции. Фактически, развитие волевой регуляции, начиная с раннего возраста, проходит долгий путь. На каждом этапе этого развития волевая регуляция имеет свои качественные характеристики.

Я. Коробейников (1997) подчеркивает, что закономерности развития саморегуляции у детей напрямую зависят от деталей взаимоотношений ребенка и окружающей среды на определенном возрастном этапе. Он упомянул, что в младенчестве подчеркивается огромная роль полноценного общения (взаимодействия) между ребенком и взрослым.

С переменной соотношения внешнего и внутреннего раздражения, в какой то мере, связано становление саморегуляции. в зрелом возрасте растет роль внутренней стимуляции (постановка цели, самостимуляция, преднамеренное изменение мотивации), когда, напротив, в младшем возрасте регулирование поведения осуществляется только внешней стимуляцией, с помощью взрослых. В случае если нужно приостановить какое-либо действие, дети сами создают обстоятельства, не включающие в себя положительных поступков.

В младшем возрасте у учеников первых и третьих классов заметно повышается способность проявлять спонтанные усилия. Это наблюдалось в исследованиях Э.И. Игнатъев (1960), В.И. Селиванов (1949) и др. В данном возрасте начинают развиваться произвольные мыслительные действия, осмысленное запоминание учебного материала, нацеленная и неуклонная наблюдательность, напористость в решении психологических задач. В случае если в 1 и 2 классах учащиеся делают произвольные действия в большей степени под управлением взрослых и зрелых наставников, в том числе преподавателя, то в 3-ем классе они приобретают способность исполнять произвольные действия, согласовав их только с собственными целями. В случае если нужно воздержаться от каких-либо поступков, ребята сами создают такие обстоятельства, которые не включают в себя красивых поступков, к примеру, отворачиваются, чтобы не рассматривать на запрещенные к просмотру заманчивые рисунки. [72, с. 207]

Самостимуляция в этом возрасте широко используется, но в большинстве случаев она повсеместна и не поддерживается моральными принципами. Ученик может проявить настойчивость в учебной деятельности, в физкультуре, если к этому есть интерес. С.И. Хохлов (1986), например, показал, что учащиеся с плохим уровнем развития настроения показывает высшую и сравнительно размеренную активность в исследовании предметов

только лишь только при наличии к ним внимания и интереса, а при исследовании нелюбимых предметов проявлялась лишь только высочайшая и размеренная энергичность учащихся с высоким уровнем становления их эмоций и настроения.

Младшим школьникам в определенной степени о свободе говорит А.А. Крылова (1916). Однако их независимость часто возникает из-за импульсивности, вызванной их чувствами и желаниями, а не в результате критического осознания истории и собственной роли в ней. Увеличивающееся влечение к свободе и становления самосознания нередко вынуждает учащихся начальной школы сознательно нарушать общие правила. Они считают такое поведение проявлением зрелости и независимости. Человек может не замечать проявление в третьем классе высокого значения уровня такого мощного волевого качества, как принятие решений, что в конкретной степени имеет возможность быть связано с сравнительно высочайшей импульсивностью рассматриваемом нами возрасте. [77, с. 324]

У учащихся младшего школьного возраста развивается самообладание, способность контролировать свои эмоции. Терпение, прежде всего, проявляется в подчинении требованиям старейшин. Это было точно представлено и составлено в младшем возрасте, когда школьные правила поведения начали регулировать поведение детей.

Таким образом, основными чертами саморегуляции в младшем возрасте считаются: становление спонтанных свойств у ребят, ответственная регуляция собственных поступков, а еще влечение к свободе, которое часто приводит ученика к неудачам, для удовлетворения потребностей учителей и взрослых. [29, с. 46]

## **Выводы по второй главе:**

1. С целью изучения развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста нами был осуществлен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «Средняя школа №121» Советского района г. Красноярска. В исследовании принимали участие 23 человека, ребята 3 «А» класса, возраст которых составляет 9–10 лет, мальчиков этом классе 14, что составляет 60,89% от общего числа детей, а 9 девочек, количество которых составляет 39,14% от общего числа детей в классе.

2. Специальная работа, проводимая с учащимися начальной школы является необходимой, целевой ценностью, которой считается развитие у ребят навыков эмоционального и волевого компонентов саморегуляции, период 8–9 лет является сензитивным для формирования эмоциональной и волевой сферы.

3. Исследование проводилось нами в условиях комплексной психолого – педагогической практики в образовательном учреждении на уроке физической культуры.

4. Проведение трех диагностических методик, выбранных нами для испытуемых 3 «А» класса показало нам, что у большинства детей преобладают такие качества как самостоятельность, выдержка и дисциплинированность, так же нужно отметить, что большинство детей в классе имеют высокий уровень саморегуляции. Высокий уровень общей тревожности в школе у испытуемых не был выявлен.

5. Несмотря на положительные результаты большинства испытуемых по эмоциональному и волевому компоненту саморегуляции, а так же компоненту регуляции действия нами были выявлены низкие и средние показатели по трем компонентам саморегуляции младших школьников.

Такое волевое качество как самостоятельность наблюдается у 3 человек (13% от класса) на низком уровне, а так же у 5 человек (21,8% от класса) на среднем уровне. Уровень саморегуляции ниже среднего присутствует у 5 человек (21,7% от класса), уровень саморегуляции выше среднего присутствует у 4 человек (17,3% от класса). По фактору страха ситуации проверки знаний мы выявили высокий уровень тревожности у 7 человек (30,4% от класса) и повышенный уровень тревожности у 11 человек (47,8% от класса).

6. Регуляция действия, эмоциональный и волевой компонент младших школьников находятся на стадии формирования, мы смогли сделать такое предположение, анализируя результаты первичной диагностики.

7. Мы выявили необходимость проведения программы формирования саморегуляции младших школьников на уроках физической культуры, для того, чтобы мы могли подтвердить нашу гипотезу, о том, что саморегуляция младших школьников станет более успешной при реализации комплексной программы формирования.

### **Глава 3. Психологическая программа развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры**

#### **3.1. Научно методологические подходы к развитию саморегуляции учащихся младшего школьного возраста**

Развитие саморегуляции - сложный и длительный процесс, необходимый детям начальной школы для эффективного выполнения образовательной деятельности. Цель саморегулирования - привести способности учащихся в соответствие с требованиями учебной деятельности. Студенты должны, прежде всего, знать, чего от них требует учитель. Кроме того, в соответствии с понятой целью студенты разрабатывают программу действий, приемы и способы ее выполнения.

Чтобы оценивать результаты своей деятельности, учащиеся должны иметь данные о том, насколько они успешны, чтобы они отслеживали оценки, поставленные им учителем. Оценка результатов в рамках саморегулирования позволяет решить, необходимы ли корректирующие действия. Благодаря саморегуляции учебной деятельности происходят изменения, как в самом ученике, так и в используемых им методах. [12, с. 171]

Чтобы оценивать результаты своей деятельности, учащиеся должны иметь данные о том, насколько они успешны, чтобы они отслеживали оценки, поставленные им учителем. Оценка результатов в рамках саморегулирования позволяет решить, необходимы ли корректирующие действия. Благодаря саморегуляции учебной деятельности происходят изменения, как в самом ученике, так и в используемых им методах. [11, с. 32]

Рассмотрим некоторые подходы к развитию навыков саморегуляции у младших школьников.

В своем исследовании М.В. Ульenkova (1960) рассматривает формирование и развитие саморегуляции с точки зрения общей обучаемости. Автор считает, что саморегуляция – важнейший общий фактор в процессе интеллектуальной деятельности младших школьников; уровень развития саморегуляции как общей обучаемости напрямую находится в зависимости от значения становления самоконтролируемых поступков на всех ведущих этапах работы: принятие или самостоятельная разработка совместной стратегии работы, будущей работы и способов ее реализации; осуществление программных событий через конкретную систему поступков и действий; сопоставление приобретенного результата с ранее принятой программой событий, анализ количества и качества достижения с точки зрения запланированного. [29, с. 145]

В исследовании И. Курносова (2003) изучает способности и обстоятельства становления метакогнитивной саморегуляции и ее роль в умственном развитии учеников начальных классов. Метакогнитивная саморегуляция отмечается автором, как процесс управления умственной работой, процесс обработки информации, управления когнитивными ресурсами; его становление содействует развитию разума и способствует развитию самостоятельности, произвольной регуляции, самоконтроля и самоуважения, возможности корректировать персональную работу. [37, с. 218]

Заслуги современной психологической науки дают возможность говорить о осознании саморегуляции, как трудного многоаспектного проявления. Истоки данной техники заложены в трудах Л.С. Выготского (1991), сформулировавшего позицию о единстве действия и разума, а еще в работах С.Л. Рубинштейн (1970), который заявлял о неразрывности познания и навыка. [62, с. 16]

Похожие идеи можно увидеть в высказываниях представителей зарубежной психологии, к примеру, в концепции поведенческого контроля Дж. Нюттена (1956) и в теории управления стрессом Р. Лазаруса высказывалась мысль о связи между когнитивными и когнитивными функциями и мотивационными нюансами регуляции поведения. В произведениях Л. Дикой (2003) акцентируют внимание на то, что саморегуляция – это межфункциональное взаимодействие всевозможных компонентов: когнитивного, чувственного, активационного. Е.А. Сергиенко, рассматривающий дилемму саморегуляции сквозь конструктивное определение «контроль поведения», указывает на единство и преемственность когнитивных, психологических и активных компонентов психологической организации. [82, с. 166]

Таким образом, возможно, сделать вывод о нужности рассматривать парадокс саморегуляции в учебной и познавательной работе с точки зрения триединства когнитивного, аффективно-мотивационного и волевого компонентов. Только лишь подобный интегративный подход имеет возможность гарантировать эффективную работу по развитию способностей саморегуляции; позволит заложить основы для развития наиважнейших личностных качеств: свободы, инициативы, дисциплины, выносливости и т. д.

Для более успешного проектирования процесса развития навыков саморегуляции у юных школьников также необходимо учитывать тот факт, что урок должен быть правильно структурирован с учетом психоэмоционального напряжения, возрастных особенностей (оптимальное время для восприятия) и включают виды активности, которые варьировались в зависимости от интенсивности физической активности. Так, по мнению Н.П. Слободняка, время урока не должно превышать 40 минут (время школьного урока, которое считается оптимальным для данной возрастной

группы), а количество человек в группе должно составлять 10-12 человек. Оптимальная частота встреч 1-2 раза в неделю. Необходимо соблюдать последовательность, одинаковую последовательность предметов и учитывать время для совмещения приобретенных навыков. Также автор предлагает объединить сюжеты рассказов и сказок в игровой персонаж, где дети будут изучать приемы саморегуляции. [44, с. 314]

Также по поводу организации занятий М.И. Чистякова такие важные аспекты, как наличие более одного гиперактивного, аутичного или склонного к истерическим реакциям ребенка; также нет смысла формировать группу на основе какой-либо одной подсказки. Рекомендуется включать в группы 1-2 детей с хорошими художественными навыками, чтобы стимулировать эффекты эмоционального заражения. [43, с. 147]

Также, следует отметить содержание и структуру самого урока. Например, Л. Мутагарова следующая структура урока: во вводной части урока использовать элементы активных методов обучения с целью эмоционального настроения урока, развития тактильного общения и взаимного доверия, настроения, сделать установку для создания собственного позитивного настроения с помощью мимики. Здесь также возможен краткий теоретический материал.

В практической части урока желательно использовать статические, динамические и ролевые занятия. Также необходимо включить имитационные упражнения, дыхательные упражнения, ритмопластику, подвижные игры с использованием «сюжетной визуализации».

В последней части рекомендуется использовать игры для восстановления дыхания, изучать выполняемые игры и размышлять. В результате такой деятельности, по словам автора, сочетая подвижные и сидячие методы эмоциональной саморегуляции, дети учатся достигать трех основных эффектов: успокоения, восстановления и активации. [28, с. 76]

После рассмотрения подходов, которые позволяют нам развивать навыки саморегуляции, мы решили сделать вывод. Развитие навыков саморегуляции должно происходить на физиологическом, эмпатико-сенсорном и экспрессивном уровнях, которые определяют эффективность таких методов работы, как: активная работа с пиктограммами, рисунками, таблицами и другие наглядными материалами; игровые ситуации, ролевые скетчи; психогимнастика; методы «повествования»; артотерапия; мимика и дыхательные упражнения.

Также, изучая основные аспекты, можно резюмировать, что наибольшая эффективность групповой формы работы наблюдается в группах по 8–12 человек, при сохранении определенной структуры урока, в которой упражнения заменят собой наиболее эффективные. эффективное восприятие. Следует отметить, что возможность развития навыков посредством такой деятельности является эффективным и быстрым способом, а это означает, что можно предположить, что использование специальной подготовки в образовательном процессе может способствовать развитию навыков саморегуляции.

### **3.2. Основные направления, формы, методы развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста**

Ведущую роль, в общей системе саморегуляции, играет смысловая регуляция, а так же порождает новые смысловые системы и нацелена на гармонизацию мотивационной сферы, но так же смысловая саморегуляция подразумевает сформированность персональной системы осознанной саморегуляции произвольной энергичности человека, эмоциональную направленность, недоверчивость, а так же принятие, как положительных, так и неблагоприятных проявлений собственной сущности, как натуральной.

Потому что смысловая регуляция еще не имеет возможности сдерживать проявление природной индивидуальности ребенка, как раз волевой, эмоциональный компонент саморегуляции, а так же составляющие регуляции работы имеет возможность быть довольно важным для младшего школьника в процессе обучения.

Нужность проведения специальной работы с ребятами младшего школьного возраста, с целью развития у них способностей чувственного и волевого компонентов саморегуляции, а так же компонента регуляции действия обоснована тем, что возрастной этап 8- 9 лет считается сензитивным для формирования эмоциональной и волевой сферы: меняется содержание и экспрессивная сторона впечатлений, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении конвертирует влечение к конкретным переживаниям собственных отношений к реальности и становится необходимым моментом, определяющим направленность его личности. Учебная деятельность порождает у младших школьников достаточно большое количество интенсивных (стрессовых) обстановок, требующих от ребенка адекватности и произвольности в ситуативном реагировании; необходимости управлять собственным чувственным здоровьем и состоянием, а критерий для воспитания данных способностей в процессе учебной работы недостаточное количество.

Предоставленная программа по развитию способностей саморегуляции, в частности ее эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников, ориентирована поспособствовать ребятам научиться верно, и адекватно, реагировать на стрессовые ситуации, уметь выходить из образовавшихся конфликтов; помочь верно формулировать собственные ощущения и понимать, что испытывают окружающие их люди; создавать способности действенного общения; программа ориентирована на сокращение школьной тревожности,

сбережение психологического самочувствия ребят и формирование саморегуляции.

По результатам констатирующего эксперимента мы выяснили, что у испытуемых 3 «А» класса сильно развиты волевые качества, такие как самостоятельность, выдержка и дисциплинированность. Так же нами было выяснено, что у большинства испытуемых высокий уровень саморегуляции. Что касается эмоционального компонента в частности уровня тревожности, то результаты оказались следующими: достаточно низкими по сравнению с результатами по двум предыдущим методикам, поэтому в программе развития навыков саморегуляции младших школьников мы задействуем волевой и эмоциональные компоненты саморегуляции и компонент регуляции действия.

Цель программы: развитие навыков саморегуляции у учащихся младшегошкольного возраста.

Задачи программы:

- формировать представления детей об эмоциональных состояниях,
- умения их различать и понимать;
- совершенствовать у детей умения и навыки практического владениявыразительными движениями (мимикой, пантомимой);
- обучать конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;
- обучать способам внутреннего самоконтроля и сдерживания.

Для того чтобы эмоциональный, волевой компоненты саморегуляции и компонент регуляции действия младших школьников значительно повысились, мы предлагаем к реализации программу развития навыков саморегуляции младших школьников, программа состоит из десяти занятий, которые должны проводится 2 раза в неделю, и во времени составляют 45 минут, продолжительность проведения программы составляет примерно 1 месяц, если точнее, то 5 недель.

В базу комплекса занятий положена программа формирования эмоционально – волевой регуляции у обучающихся младших классов среднего образовательного учреждения, Н.П. Слободяник «Шаг навстречу».

Структура программы: конспекты лекций составлены по единственному способу работы с ребятами для овладения способами саморегуляции и становления важных актуальных способностей. Тема уроков отображает личностные трудности ребят младшего возраста, вследствие этого, возможно применить не только для становления саморегуляции учащихся, но и как профилактику. Опасайтесь нехороших процессов. На уроках учащиеся получают познания о том, как знаясь, практикуются в применении способов поведения. Большая забота уделяется массовым дискуссиям, проигрыванию ролей, креативному самовыражению, самоанализу и рефлексии. Занятия имеют форму упражнений, с поддержкой особых упражнений и ролевых игр, ученики овладевают способностями психологической саморегуляции. В классе учащиеся имеют вероятность получить определенные познания, осмыслить и решить собственные личностные трудности, а еще взрастить адекватное самомнение и сформировать свое поведение.

Структура занятия включает в себя три части:

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

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

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

Заключительная часть. Цель: снятие психоэмоционального напряжения;

рефлексия.

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

**Таблица 6 – Тематическое планирование по формированию саморегуляции учащихся младшего школьного возраста**

п/п	Тема занятия	Цель/задачи	Форма работы упражнения
1.	«Эмоции и взаимопонимание»	Развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с видами эмоциональных состояний и мимических способахих выражения; обучать умению распознавать чувства других людей; обучать детей приемам расслабления; обучение умению выражать свое эмоциональное состояние.	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), ролевые игры, подвижные игры, упражнение на релаксацию.
2.	«Разные настроения»	Развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с понятием «настроение»; создать в группе доверительную обстановку, позволяющую детям проявлять свои чувства и говорить о них; обучать детей приемам расслабления; обучение умению выражать свое эмоциональное состояние.	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), беседа, домашнее задание, упражнение на релаксацию.
3.	«Учимся менять свое настроение»	Развивать мимические и пантомимические способности; развивать в детях умение управлять своим настроением; дать им представление о взаимосвязи, существующей между мыслями и настроением; развивать способность детей к рефлексии; обучать детей приемам	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), беседа, упражнение, упражнение на релаксацию.

		расслабления; обучение умению выражать свое эмоциональное состояние.	
4.	«Как найти выход из трудной ситуации»	Развивать мимические и пантомимические способности; научить детей управлять своим настроением; научить их искать выход из трудных ситуаций; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), упражнение, обсуждение, упражнение на релаксацию.
5.	«Меняем отношение к тому, что нас огорчает»	Развивать мимические и пантомимические способности; научить детей искать выход из трудной ситуации, изменить которую невозможно; познакомить детей с «позитивным переформулированием» как способом изменения отношения к ситуации; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), обсуждение, упражнение, обучение, упражнение на релаксацию.
6.	«Избавляемся от плохих мыслей»	Развивать мимические и пантомимические способности; научить детей применять полученные навыки изменения отношения к ситуации; учить их способам саморегуляции; обучать детей приемам расслабления.	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, игра-упражнение, упражнение на релаксацию.
7.	«Как победить страх»	Развивать мимические и пантомимические способности; предупреждать и корректировать страхи; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, арт-терапия, работа с текстом, работа с рисунками, подвижная игра.

		свое поведение и эмоциональное состояние.	
8.	«Прогоняем злость»	Развивать мимические и пантомимические способности; предупреждение агрессивных состояний детей; обучение их способам снятия агрессивных состояний; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, подвижная игра, обсуждение, обучение, упражнение на релаксацию.
9.	«Саморегуляция»	Развивать мимические и пантомимические способности; научить детей приемлемым способам разрядки гнева и агрессии; обучать детей приемам расслабления; обучить умению снимать эмоциональное напряжение.	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), работа со стихотворениями, беседа, обсуждение, тренинг смены настроений, обучение, релаксационные упражнения.
10.	«Вырабатываем уверенность в своих силах»	Развивать мимические и пантомимические способности; вырабатывать у детей умение помогать себе; обучать детей приемам расслабления; обучение умению снимать эмоциональное напряжение.	Эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), упражнение, беседа, упражнение-тренинг, обсуждение, упражнение на релаксацию.

**Конспекты нескольких занятий представлены ниже.**

**Занятие 1. Тема: «Эмоции и взаимопонимание».**

Целями и задачами данного задания, является: развитие таких способностей, как мимические и пантомимические; знакомство детей с видами эмоциональных состояний; научиться понимать эмоции других людей; обучать детей приемам расслабления.

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

Ход занятия.

1. Вводная часть.

Специалист по психологии направляет внимание ребят на баннер с изображениями впечатлений: «Посмотрите, у каждого гнома свое выражение лица. О каких чувствах мы предполагаем по выражению эмоций?». Далее ребятам предлагается квалифицировать настроение каждого гнома, припомнить различные истории, которые имеют все шансы вызвать те или же другие, изображенные на баннере.

Затем выполняется мимическая гимнастика.

Психолог обращает внимание детей, на признаки каждого эмоционального состояния, называет их, просит детей на несколько секунд зафиксировать определенное выражение лица.

1. Этот гном очень любопытный. Представьте, что вы открываете подарок, вам любопытно? Подскажите, что, вы чувствуете!

2. А это – радостный гном. Улыбаемся, как он.

3. А это – печальный гном. Погрустим вместе с ним.

4. Этот гном всегда удивляется. Давайте удивимся, как будто, вы увидели чудо!

5. У этого гнома всегда отвратительное настроение. Представьте, что вам нужно поднять грязную бумажку. Покажите, как вам неприятно.

6. А это – злой гном. Разозлитесь, как Баба – Яга!

7. Этот гном хвастливый, самодовольный: доволен сам собой, любит хвастаться. Давайте, похвастаемся, как он.

8. Этот гном всего боится. Представьте, что вы потерялись в лесу. Что вы чувствуете?

9. У всех гномов разное настроение, а Белоснежка всегда спокойна. Постарайтесь, передать спокойное настроение.

В заключении дети перечисляют все эмоции с помощью существительных,

спрашивая: «Что чувствует этот гном?» (радость, печаль и пр.) и соотносят рисунок гнома с пиктограммой, изображающей схематично эмоциональное состояние.

2. Основная часть. Работа по теме занятия. Задание «Угадай эмоцию».

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

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

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

Игра «Угадай настроение».

Психолог предлагает каждому изобразить при помощи позы и мимики эмоцию радости. Задание выполняется с закрытыми глазами.

3. Заключительная часть.

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

Упражнение на релаксацию «Майские жуки».

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

На поляне у реки

Летают майские жуки.

Падают, устали.

На спинке полежали.

Ножками болтают.

Затихли. Отдыхают.

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

Подводится итог занятия.

## **Занятие 2. Тема: «Разные настроения».**

Цели и задачи: развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с понятием «настроение»; создать в группе доверительную обстановку; обучать детей приемам расслабления.

Ход занятия.

### 1. Вводная часть. Мимическая гимнастика.

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

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

Дети, у вас зачастую появляются истории, которые омрачают вам настроение, зачастую не выходит устроить что-нибудь так, как хотелось бы, временами случается грустно без родных людей. Мы станем обучаться преодолевать данные задачи.

У нас случаются различные настроения: когда мы размеренны, то настроение аналогично чистой воде, а когда веселимся, то настроение аналогично на торжественному салюту. Но случается, что настроение похоже на грязную воду в луже впоследствии ливня. В эти минутки ничего не охота создавать, и мы ожидаем, когда это настроение пройдет.

Вопросы для обсуждения:

– Бывало ли у вас такое грустнее настроение? Когда? По какой причине?

– Что вы чувствовали при этом? О чем вы думали?

– Как вы выходили из грустного настроения?

Учим правило. Специалист по психологии раскрывает ребятам «правило-секрет»: наше настроение находится в зависимости от наших дум и поступков. Вследствие этого, в случае если пытаешься, чтобы у тебя было не плохое настроение, то прекрати себя жалеть, а задумайся над вопросом «Как мне выйти из истории, которая меня расстроила?»

Затем психолог приводит примеры возможного разрешения ситуации:

– Если я кого-то обидел, то подойду, помирюсь.

– Если я не послушался маму, то попрошу прощения.

– Если я получил «двойку», то сяду за уроки и выучу, что не знал.

3. Заключительная часть.

Предложить детям:

– вести с сегодняшнего дня дневник настроений;

– если настроение станет плохим, попытаться исправить его при помощи хороших мыслей и действий;

– изготовить и принести на следующее занятие карточки, изображающее три настроения «чистое», «блестящее», «темное».

Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».

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

Подводя итоги, хочется сказать, что системный, целенаправленный и творческий подходы являются ключевыми для реализации программы развития навыков саморегуляции младших школьников и достижения успешных результатов. Очень важно отметить, что разработанная программа развития навыков саморегуляции младших школьников отвечает возрастным и психофизиологическим особенностям младших школьников.

### **3.3. Контрольный эксперимент и его анализ**

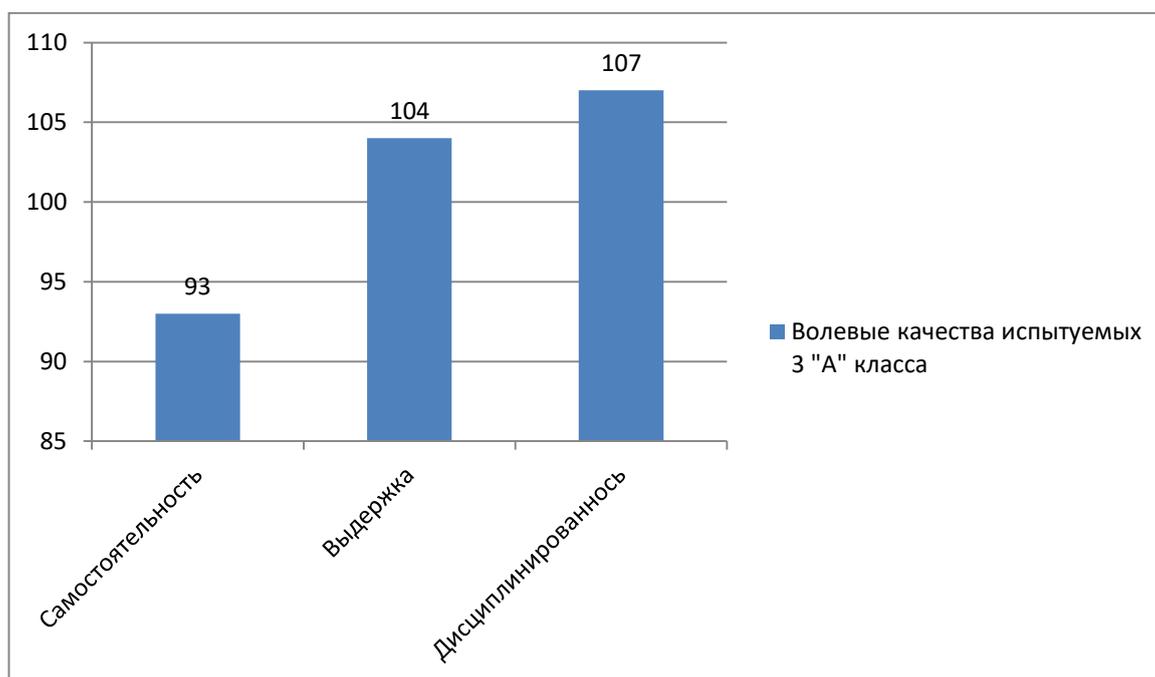
В исследовании волевого, эмоционального компонентов саморегуляции и компонента регуляции действия младших школьников на формирующем этапе эксперимента приняли участие обучающиеся МАОУ СШ№121 г. Красноярск, класс 3 «А», в составе 23 человек в возрасте 8-9 лет, из которых 14 мальчиков (60,86% от общего числа детей в классе) и 9 девочек (39,14% от общего числа детей в классе).

Для того чтобы проверить насколько эффективной оказалась реализация программы развития навыков саморегуляции младших школьников была проведена вторичная диагностика по методикам: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоккий (1979), «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульяновова (1983), «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс (1995).

Результаты вторичной диагностики по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоккий представлены в Приложении 6, таблица 10, а так же на Рисунке 6,7.

**Таблица 7 – Результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» на формирующем этапе по А.И. Высоцкому**

Общее количество испытуемых	Общая сумма каждого волевого качества	Среднеарифметическое, полученное, от деления суммы оценок каждого волевого качества, на число Испытуемых
23 человека	Самостоятельность – 93	$93/23 = 4$
23 человека	Выдержка – 104	$104/23 = 4,5$
23 человека	Дисциплинированность – 107	$107/23 = 4,6$



**Рисунок 6. Гистограмма 6 – Результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» на формирующем этапе по А.И. Высоцкому**

На рисунке 6 отражены суммарные показатели по классу. Это дает представление о соотношении выраженности волевых качеств в группе испытуемых на формирующем этапе эксперимента.

Следуя интерпретации «Метода наблюдения для оценки волевых качеств», общая оценка каждого волевого качества, определяется, как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества, на число оценивающих, следовательно, среднеарифметическое

волевого качества самостоятельности составляет 4 балла (общая сумма волевого качества самостоятельности – 93 поделенная на количество испытуемых – 23 человека,  $93/23 = 4$ ), что говорит нам о сильно развитой самостоятельности испытуемых (волевое качество сильно развито – 4 балла).

Среднеарифметическое волевого качества выдержки составляет 4,5 балла (общая сумма волевого качества выдержки – 104 поделенная на количество испытуемых – 23 человека,  $104/23 = 4,5$ ), что говорит нам о сильно развитой выдержке испытуемых.

Среднеарифметическое волевого качества дисциплинированности составляет 4,6 балла (общая сумма волевого качества дисциплинированности – 107 поделенная на количество испытуемых – 23 человека,  $107/23 = 4,6$ ), что говорит нам о сильно развитой дисциплинированности испытуемых. Далее на рисунке 7 представлены уровневые оценки средних значений волевых качеств испытуемых.

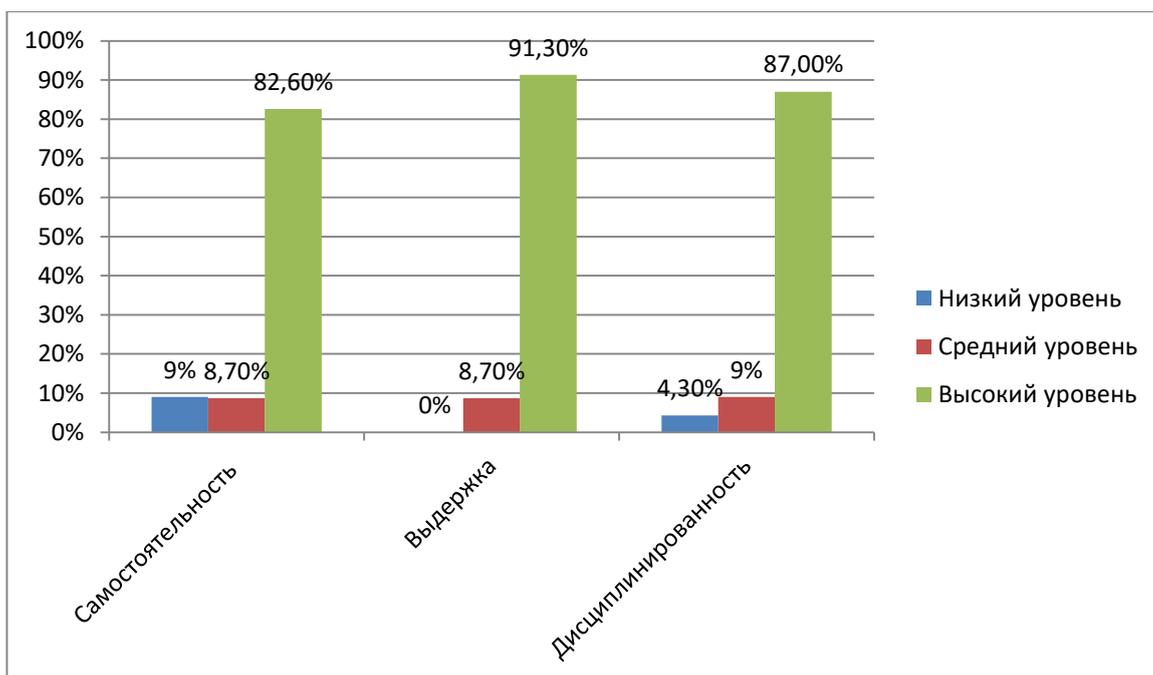
**Таблица 8 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням на формирующем этапе по А.И. Высоцкому**

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Самостоятельность	(2) 9%	(2) 8,70%	(19) 82,60%
Выдержка	0%	(2) 8,70%	(21) 91,30%
Дисциплинированность	(1)4,30%	(2) 9%	(20) 87,00%

Такое волевое качество как самостоятельность у испытуемых наблюдается у 2 человек (9%) на низком уровне, так же у 2 человек (8,7%) на среднем уровне, у 19 человек (82,6%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – самостоятельность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых.

Такое волевое качество как выдержка у испытуемых наблюдается у 2 человек (8,7%) на среднем уровне, у 21 человека (91,3%) на высоком уровне. Испытуемых с низким уровнем выдержки выявлено не было. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – выдержка сильно развито

и преобладает у большинства испытуемых.



**Рисунок 7. Гистограмма 7 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням на формирующем этапе по А.И. Высоцкому**

Такое волевое качество как дисциплинированность у испытуемых наблюдается у 1 человека (4,3%) на низком уровне, у 2 человек (8,7%) на среднем уровне, у 20 человек (87%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – дисциплинированность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых.

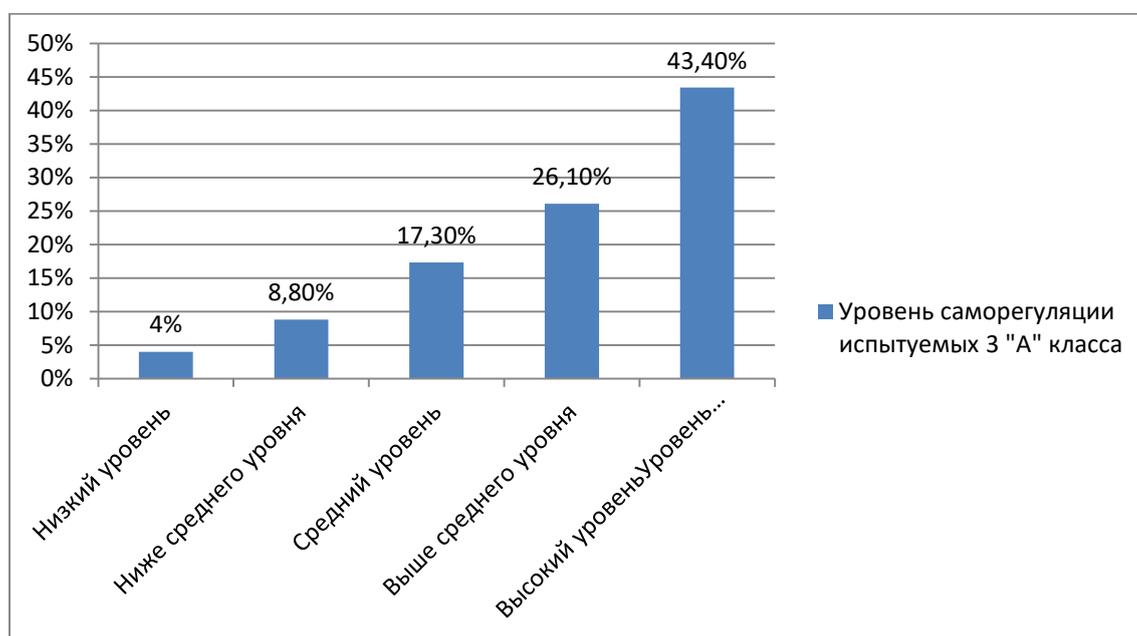
Результаты повторной диагностики по методике «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульяновца представлены в Приложении 7, таблица 11, а так же на Рисунке 8.

Мы выяснили, что из 23 человек у 10 (43,4%) высокий уровень саморегуляции, это означает, что учеником в полной мере было понято задание, по всем его составляющим частям, он может поддерживать активное участие до конца урока; всегда ответственно подходит к выполнению заданной работы, работает сосредоточенно, не отвлекается на посторонний

шум и движения и при этом у него хорошая скорость выполнения заданий; задания выполняет только на максимум, а если вдруг все таки допустил ошибку, то при проверке замечает свои ошибки и самостоятельно их устраняет; не торопится сразу сдавать задание, а сначала несколько раз проверит написанное, а только потом сдает работу, когда уверен на все 100%, что задание выполнено на отлично; вносит какие-либо изменения, если это необходимо, при этом делает все возможное, для того чтобы задача не только была выполнена правильно, но и сама работа выглядела аккуратно, красиво и разборчиво написанной.

**Таблица 9 – Распределение данных по уровням саморегуляции испытуемых по методике «Изучение уровня саморегуляции» на формирующем этапе по У.В. Ульяновой**

Низкий уровень саморегуляции	Ниже среднего уровня саморегуляции	Средний уровень саморегуляции	Выше среднего уровня саморегуляции	Высокий уровень саморегуляции
1 человек	2 человек	4 человека	6 человек	10 человек



**Рисунок 8. Гистограмма – Распределение данных по уровням саморегуляции испытуемых по методике «Изучение уровня саморегуляции» на формирующем этапе по У.В.Ульяновой**

Мы выяснили, что у 6 человек (26,1%) из 23 уровень саморегуляции

выше среднего, характеризуется это тем, что учащемуся задание полностью понятно; сопутствует цель по решению данной задачи до конца урока; при выполнении задания допускает ошибки, которые в дальнейшем не были им замечены и в итоге не исправлены им; не видит свои ошибки и вследствие чего не устраняет их, даже если для этого выделили специальное время на повторение и проверку работу в конце урока; пишет все кратко и не переживает за качество выполненной работы, даже если у него есть мотивация получить хорошую отметку.

Из 23 человек у 4 (17,3%) мы выявили средний уровень саморегуляции, это может свидетельствовать нам о том, что ребенок не способен принять и понять цель и задачу в полной мере и до конца занятия не может быть сосредоточен на цели задания - поэтому пишет знаки в беспорядочном порядке; во время выполнения задания допускает ошибки, во-первых, из-за невнимательности, а во-вторых, потому что не смог запомнил какие-либо правила или вовсе забыл их; вследствие чего свои ошибки не были замеченными, поэтому он не исправляет не во время выполнения работы, ни в конце занятия; желания улучшить качество своей работы у него нет, даже по окончанию выполнения работы; к полученному результату не проявляет интереса, только равнодушие.

По результатам метода мы выявили, что у 2 (8,8%) из 23 человек мы можем наблюдать уровень саморегуляции ниже среднего, это означает, что ребенок понимает минимальную часть поставленного перед ним задания, но почти сразу же теряет нить сути и цели задания; прописывает знаки без определенного порядка; допускает множество ошибок, которые, конечно же им не были замечены и исправлены им; специально выделенное время в конце занятия, для проверки и исправления задания, тратит в пустую не использует его по назначению; в завершении занятия сразу же отводит свое внимание от работы и сдает; к качеству выполненной работы так же не

проявляет интереса, только равнодушие.

Так же у 4,4% класса, что составляет 1 человек из 23 был выявлен низкий уровень саморегуляции, это может значить только то, что ребенком задание совсем не понято по содержанию, более того, чаще вообще не может понять, что ему нужно решить определенную задачу и в чем она заключается; возможно, он может уловить только то что работу нужно выполнить карандашом на тетрадном листке, но это в лучшем случае, попытки по выполнению задания все же совершает, разрисовывая лист бумаги беспорядочно, как получится, при этом, не видя границ полей и строк; для таких типов детей о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.

Результаты повторной диагностики по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс, представлены в Приложении 8, таблицы 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, а так же на Рисунке 9,10.

В интерпретации методики «Диагностика уровня школьной тревожности» сказано, что, ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается количество несовпадений с опросником в целом, а также количество совпадений каждого из 5 факторов опросника, если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности, если число несовпадений меньше 50%, то можно говорить о низкой тревожности или ее отсутствии.

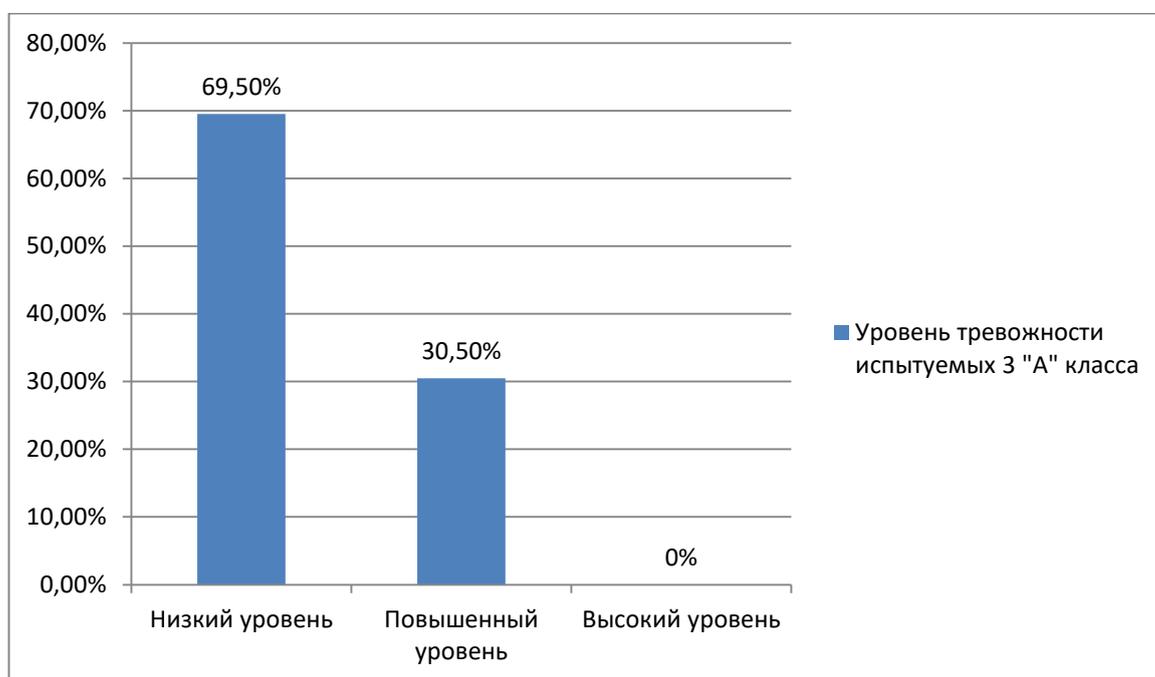
Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом (Рис.9) испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на формирующем этапе.

Мы выявили, что у 16 ( $16 \cdot 100 / 23 = 69,5\%$ ) испытуемых из 23

преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 7 испытуемых ( $7 \cdot 100 / 23 = 30,5\%$ ) преобладает повышенный уровень школьной тревожности. Детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

**Таблица 10 – Распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса» на формирующем этапе**

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



**Рисунок 9. Гистограмма 9 – График распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса» на формирующем этапе**

Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника (Рис. 10) испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса» на формирующем этапе.

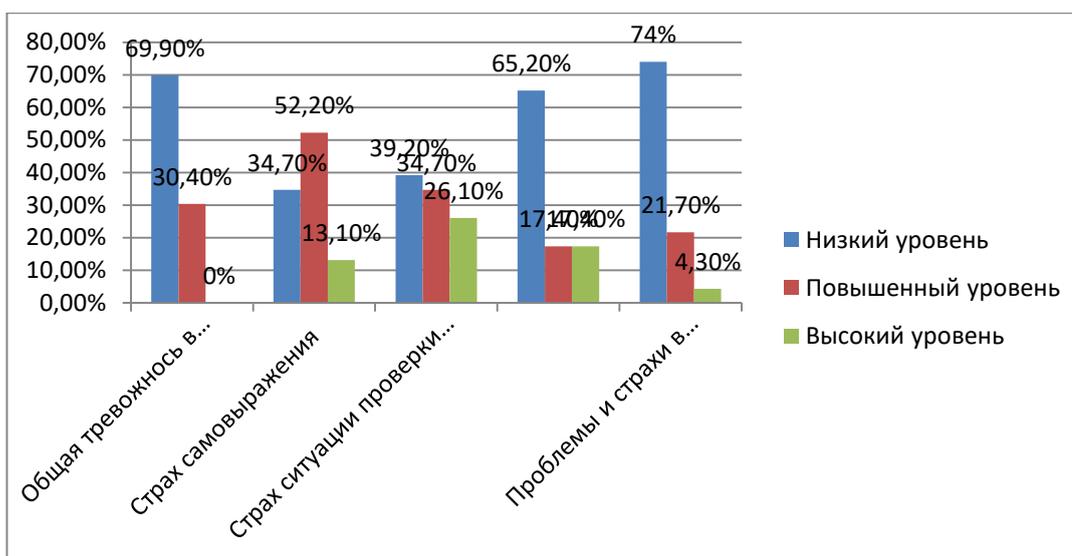
Мы выявили, что по фактору «Общая тревожность в школе» у 16

( $16 \cdot 100 / 23 = 69,6\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 7 ( $7 \cdot 100 / 23 = 30,4\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

По фактору «Страх самовыражения» у 8 ( $8 \cdot 100 / 23 = 34,7\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 12 ( $9 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 3 ( $5 \cdot 100 / 23 = 13,1\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

**Таблица 11 – распределения данных по уровня школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на формирующем этапе**

Низкий уровень Тревожности	Повышенный уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	
16 человек ( $16 \cdot 100 / 23 = 69,6\%$ )	7 человек ( $7 \cdot 100 / 23 = 30,4\%$ )	0 человек ( $0 \cdot 100 / 23 = 0\%$ )	Общая тревожность в Школе
8 человек ( $8 \cdot 100 / 23 = 34,7\%$ )	12 человек ( $12 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$ )	3 человека ( $3 \cdot 100 / 23 = 13,1\%$ )	Страх Самовыражения
9 человек ( $9 \cdot 100 / 23 = 39,2\%$ )	8 человек ( $8 \cdot 100 / 23 = 34,7\%$ )	6 человек ( $6 \cdot 100 / 23 = 26,1\%$ )	Страх ситуации проверки знаний
15 человек ( $15 \cdot 100 / 23 = 65,2\%$ )	4 человека ( $4 \cdot 100 / 23 = 17,4\%$ )	4 человека ( $4 \cdot 100 / 23 = 17,4\%$ )	Страх не соответствовать ожиданиям Окружающих
17 человек ( $17 \cdot 100 / 23 = 74\%$ )	5 человек ( $5 \cdot 100 / 23 = 21,7\%$ )	1 человек ( $1 \cdot 100 / 23 = 4,3\%$ )	Проблемы и страхи взаимоотношениях с Учителями



**Рисунок 10. Гистограмма 10 – График распределения данных по уровня школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на формирующем этапе**

По фактору «Страх ситуации проверки знаний» у 9 ( $9 \cdot 100 / 23 = 39,2\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 8 ( $8 \cdot 100 / 23 = 34,7\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 6 ( $6 \cdot 100 / 23 = 26,1\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у 15 ( $15 \cdot 100 / 23 = 65,2\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 4 ( $4 \cdot 100 / 23 = 17,4\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 4 ( $4 \cdot 100 / 23 = 17,4\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

По фактору «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» у 17 ( $17 \cdot 100 / 23 = 74\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 5 ( $5 \cdot 100 / 23 = 21,7\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 1 ( $1 \cdot 100 / 23 = 4,3\%$ ) испытуемого преобладает высокий уровень школьной тревожности.

Ниже описаны сравнительные результаты испытуемых по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоккий до и после

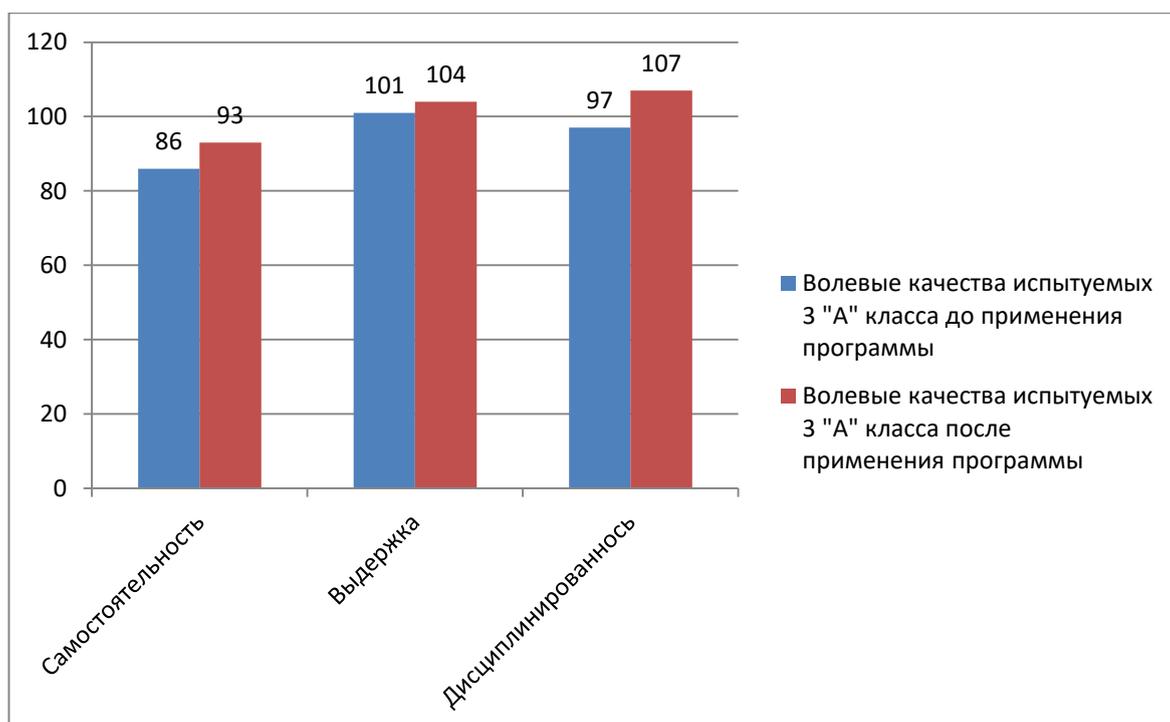
применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников.

Анализируя результаты по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств», мы видим, что волевое качество как «самостоятельность» увеличилось с 86 (среднеарифметическое 3,73 балла) до 93 (среднеарифметическое 4 балла) после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников, несмотря на увеличение результата, волевое качество как «самостоятельность» у испытуемых остается сильно развитым.

Волевое качество как «выдержка» так же увеличилось с 101 (среднеарифметическое 4,39 баллов) до 104 (среднеарифметическое 4,5 балла) после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников, несмотря на увеличение результата, волевое качество как выдержка у испытуемых остается сильно развитым.

**Таблица 12 – Сравнительные результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых 3 «А» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» до применения программы и после применения программы по А.И.Высоцкому**

	Волевые качества испытуемых 3 «А» класса до применения программы	Волевые качества испытуемых 3 «А» класса после применения программы
Самостоятельность	86	93
Выдержка	101	104
Дисциплинированность	97	107



**Рисунок 11. Гистограмма 11 – Сравнительные результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых 3 «А» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» до применения программы и после применения программы по А.И.Высоцкому**

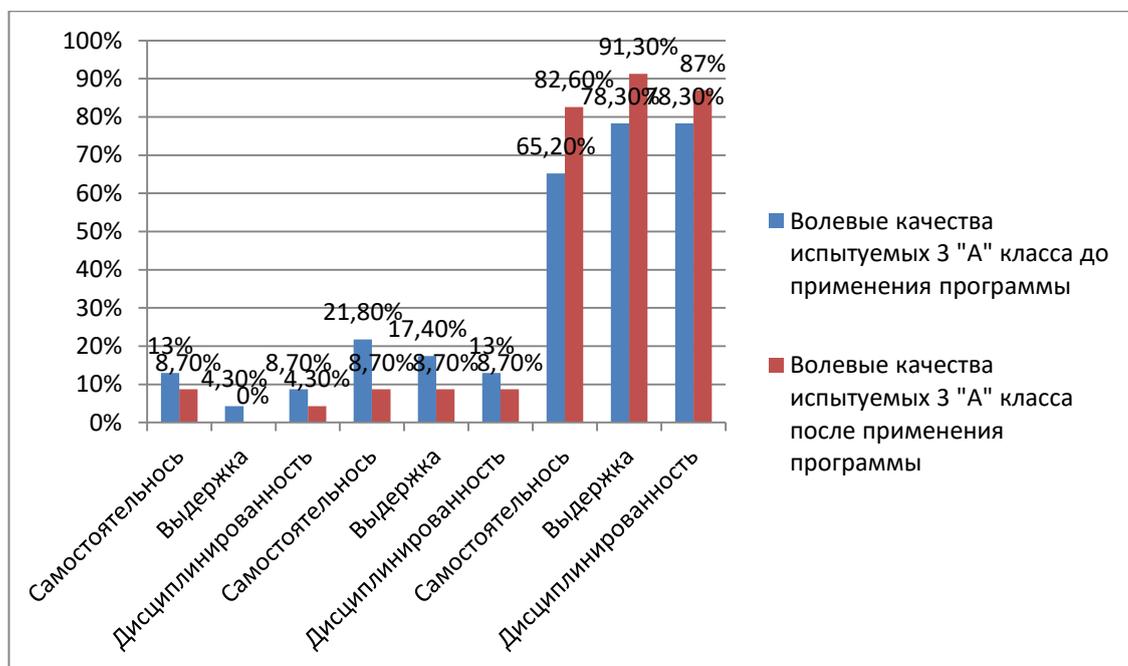
Волевоe качество как «дисциплинированность» так же увеличилось с 97 (среднеарифметическое 4,21 балла) до 107 (среднеарифметическое 4,6 балла) после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников, несмотря на увеличение результата, волевоe качество как дисциплинированность у испытуемых остается сильно развитым.

Далее на рисунке 12 представлены уровневые оценки средних значений волевых качеств испытуемых до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников.

**Таблица 13 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням до и после применения программы по А.И.Высоцкому**

	Низкий уровень: 1)Самостоятельность 2)Выдержка 3)Дисциплинированность	Средний уровень: 1)Самостоятельность 2)Выдержка 3)Дисциплинированность	Высокий уровень: 1)Самостоятельность 2)Выдержка 3)Дисциплинированность
Волевые качества испытуемых 3 «А»	1) 13% 2) 4,30%	1) 21,80% 2) 17,40%	1) 65,20% 2) 78,30%

класса до применения программы	3) 8,70%	3) 13%	3) 78,30%
Волевые качества испытуемых 3 «А» класса после применения программы	1) 8,70% 2) 0% 3) 4,30%	1) 8,70% 2) 8,70% 3) 8,70%	1) 82,60% 2) 91,30% 3) 87%



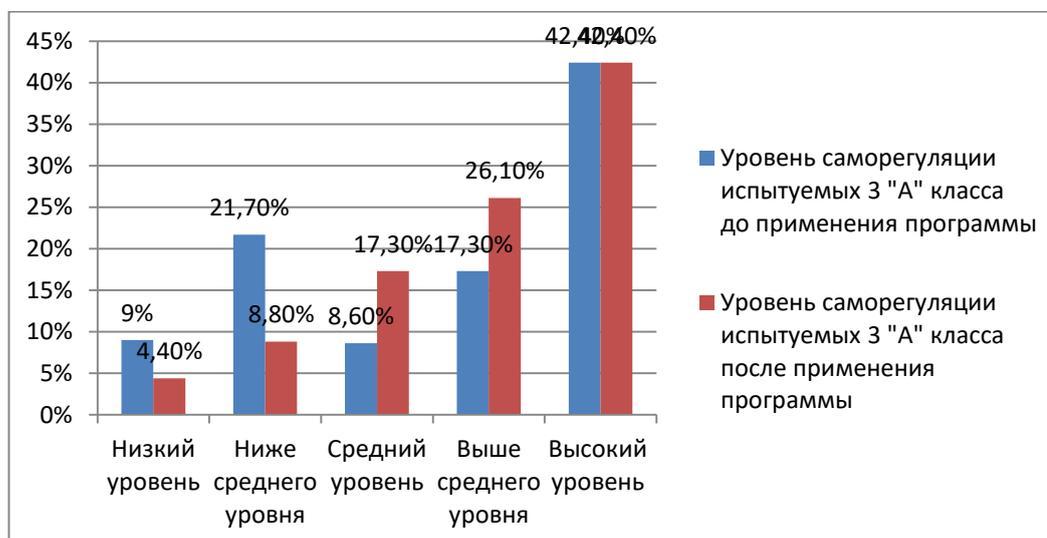
**Рисунок 12. Гистограмма 12 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням до и после применения программы по А.И.Высоцкому**

Ниже описаны сравнительные результаты испытуемых по методике «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова (рис.13) до и после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников.

**Таблица 14 – Сравнительные результаты испытуемых 3 «А» класса по методике «Изучение уровня саморегуляции» до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников по У.В. Ульяновой**

	Низкий уровень	Ниже среднего уровня	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
Уровень саморегуляции испытуемых 3 «А» класса до применения программы	9%	21,70%	8,60%	17,30%	42,40%

Уровень саморегуляции испытуемых 3 «А» класса после применения программы	4,40%	8,80%	17,30%	26,10%	42,40%
--	-------	-------	--------	--------	--------



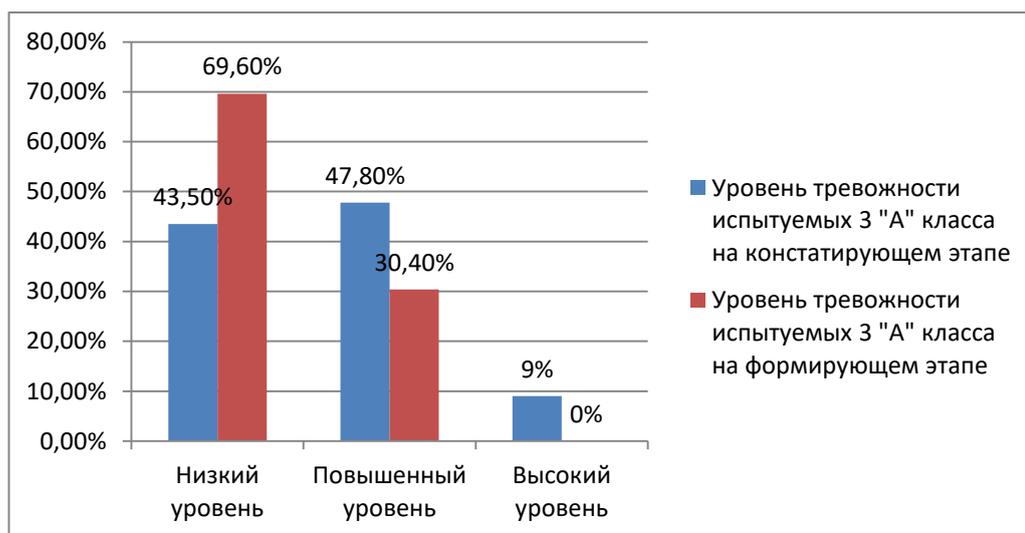
**Рисунок 13. Гистограмма 13 – Сравнительные результаты испытуемых 3 «А» класса по методике «Изучение уровня саморегуляции» до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников по У.В. Ульяновой**

Анализируя результаты по методике «Изучение уровня саморегуляции», мы видим наглядно, что высокий уровень саморегуляции испытуемых до и после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников остается неизменным (10 человек - 43,4% с высоким уровнем до применения программы и после применения программы), так же можно отметить значительное повышение среднего уровня саморегуляции испытуемых (с 2 – 8,6% человек до 4 – 17,3% человек) и уровня саморегуляции выше среднего (с 4 – 17,3% человек до 6 – 26,1% человек).

Ниже описаны сравнительные результаты испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса до и после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе.

**Таблица 15 – Сравнительные результаты испытуемых 3«А» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе**

	Низкий уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень
Уровень тревожности испытуемых 3 «А» класса на констатирующем этапе	43,50%	47,80%	9%
Уровень тревожности испытуемых 3 «А» класса на формирующем этапе	69,60%	30,40%	0%



**Рисунок 14. Гистограмма 14 – Сравнительные результаты испытуемых 3«А» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса до и после применения программы формирования саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе**

Анализируя результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» до и после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе, мы видим наглядно, что на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень тревожности присутствовал у 10 человек (43,5%), то на формирующем этапе эксперимента низкий уровень тревожности стал присутствовать у 16 человек (69,6%), так же можно отметить, что повышенный уровень тревожности на констатирующем этапе эксперимента присутствовал у 11 человек (47,8%), то на формирующем этапе эксперимента

повышенный уровень тревожности снизился до 7 человек (30,4%). Высокий уровень тревожности, который был выявлен у 2 испытуемых (9%) на констатирующем этапе эксперимента, снизился до 0 человек (0%), на формирующем этапе эксперимента, что может говорить нам об эффективности применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников.

Таким образом, проанализировав данные испытуемых 3 «А» класса, по методикам «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова, «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипс, мы сумели проверить развитие навыков саморегуляции младших школьников.

Полученные результаты показывают, что после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников, волевые качества испытуемых (самостоятельность, выдержка, дисциплинированность) остались практически неизменными, т.е. сильно развитыми как на констатирующем, так и на формирующем этапах исследования.

Низкий уровень саморегуляции у испытуемых значительно снизился, испытуемые у которых был выявлен уровень саморегуляции ниже среднего значительно сократились, это объясняется тем, что испытуемые, у которых был выявлен этот уровень саморегуляции, после применения программы, показали наиболее лучшую сформированность действий самоконтроля, а это означает, что у них был выявлен средний и выше среднего уровни саморегуляции. Количество детей с высоким уровнем саморегуляции осталось неизменным.

После применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников низкий уровень общей тревожности в школе у испытуемых 3 «А» класса значительно стал выше, повышенный уровень общей тревожности в школе значительно снизился, на формирующем этапе

эксперимента детей с высоким уровнем общей тревожности в школе выявлено не было, это может подтверждать нашу гипотезу о том, что развитие навыков саморегуляции у младших школьников будет успешно осуществляться, если созданы определенные психолого-педагогические условия.

### **Выводы по третьей главе:**

1. С помощью программы формирования саморегуляции младших школьников, а так же ее эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников, мы имеем возможность научить детей адекватно реагировать на стрессовые ситуации, и правильно выходить из возникающих конфликтов; правильно выражать свои чувства и научиться понимать, что чувствуют окружающие; формировать навыки эффективного общения; программа направлена на уменьшение школьной тревожности, сохранение психического здоровья детей и формирование саморегуляции.

2. По результатам констатирующего эксперимента нами была разработана психологическая программа развития саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры. Программа состоит из 10 групповых занятий, состоящих из различных упражнений, направленных на развитие саморегуляции учащихся младшего школьного возраста.

3. После реализации программы развития навыков саморегуляции младших школьников, был проведен формирующий эксперимент на котором проанализировав данные испытуемых 3 «А» класса, по методикам «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульenkova, «Диагностика уровня школьной

тревожности» Б.Н. Филлипс, мы сумели проверить развитие навыков саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры.

4. Для достижения успешных результатов и реализации программы развития навыков саморегуляции младших школьников требуется системный, целенаправленный и творческий подход. Разработанная нами программа соответствует выбранному нами возрасту школьников и психофизиологическим особенностям.

5. Мы увидели наглядно, анализируя результаты по методике «Изучение уровня саморегуляции», что высокий уровень саморегуляции у испытуемых до и после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников не изменился, так же можно отметить значительное повышение среднего уровня саморегуляции испытуемых и уровня саморегуляции выше среднего.

6. После применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников низкий уровень общей тревожности в школе у испытуемых 3 «А» класса значительно стал выше, повышенный уровень общей тревожности в школе значительно снизился, на формирующем этапе эксперимента детей с высоким уровнем общей тревожности в школе выявлено не было, это может подтверждать нашу гипотезу о том, что развитие навыков саморегуляции у младших школьников будет успешно осуществляться, если созданы определенные психолого-педагогические условия.

7. Эффективность программы подтверждается успешными результатами сформированности эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников.

## Заключение

Целью нашего исследования стало изучить особенности саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры и разработать психологическую программу по их своевременной коррекции.

Для подтверждения нашей гипотезы был проведен эксперимент на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «средняя школа №121», 3 «А» класс в составе 23 человек в возрасте 8–9 лет, из которых 14 мальчиков (60,86% от общего числа детей в классе) и 9 девочек (39,14% от общего числа детей в классе).

Понятие саморегуляции в психолого – педагогической литературе активно рассматривается в работах многих авторов, которые предпринимают попытки вычленения видов и уровней саморегуляции. Саморегуляция рассматривается как системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость и пластичность на любом ее уровне.

Краткий обзор современных представлений о видах и уровнях саморегуляции показывает, что понятие саморегуляции следует рассматривать как интегративный процесс и как целостную динамическую систему функционирования разных уровней и аспектов. Изменения на одном из уровней будут влиять на ее другие уровни и на систему в целом.

Анализируя взгляды ученых, исследованы волевой и эмоциональный компоненты, а так же компонент регуляции действия младших школьников, т.к. для школьников очень важно: не допускать спонтанные реакции на определенные события, которые в особенности могут затрагивать учебную деятельность; вырабатывать такие качества, как дисциплинированность и выдержка, которые пригодятся им в дальнейшем обучении; реализовывать поставленные цели; управлять собой и своими чувствами; осуществлять контроль и оценку результатов своих действий.

В работе было осуществлено целеполагание процесса развития навыков саморегуляции младших школьников, которое позволило выявить текущий уровень сформированности саморегуляции у младших школьников; проанализировать и обобщить результаты первичной диагностики; реализовать программу развития навыков саморегуляции младших школьников; проанализировать эффективность программы развития навыков саморегуляции младших школьников; провести повторную диагностику сформированности эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников; проанализировать и обобщить результаты повторной диагностики.

При отборе диагностического инструментария мы опирались на задачи исследования. Методики предназначались для оценки волевых качеств, определения уровня сформированности саморегуляции, а так же изучения и уровня характера тревожности связанного со школой у детей младшего школьного возраста.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы выявили необходимость разработки и реализации программы развития навыков саморегуляции младших школьников, для подтверждения гипотезы.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что наибольшие изменения произошли по показателям волевого компонента саморегуляции (волевое качество «самостоятельность» увеличилось на 17,4%, волевое качество «выдержка» увеличилось на 13%, волевое качество «дисциплинированность» увеличилось на 8,7% на высоком уровне), по показателям компонента регуляции действия (средний уровень саморегуляции увеличился на 8,7%, уровень саморегуляции выше среднего увеличился на 8,8%), по показателям эмоционального компонента саморегуляции (низкий уровень школьной тревожности увеличился на 26,1%, повышенный уровень школьной тревожности снизился на 17,4%,

высокий уровень тревожности снизился с 9% до 0%).

Таким образом, реализация программы развития навыков саморегуляции младших школьников, способствовала развитию компонента регуляции действия испытуемых, так же в ходе реализации программы развития мы добились успеха в развитии эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников. Программа развития навыков саморегуляции позволила оптимизировать процесс развития компонентов саморегуляции младших школьников.

Эффективность программы подтверждается положительными результатами сформированности эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников. Следовательно, гипотеза подтверждена, саморегуляция младших школьников стала более успешной при реализации программы ее развития.

Таким образом, поставленные в работе задачи решены, цель исследования достигнута, гипотеза, сформулированная на начальном этапе, заключающаяся в предположении о том, что особенностями саморегуляции учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры являются: недостаточное развитие волевых качеств (самостоятельность, выдержка, дисциплинированность), уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности, а так же, уровня и характера тревожности, связанного со школой у учащихся младшего школьного возраста. Разработанная нами психологическая программа, позволит сформировать умение саморегуляции у учащихся младшего школьного возраста. При реализации нашей комплексной программы формирование саморегуляции станет более успешной, нашла подтверждение.

## Библиографический список

1. Адлер, А. Индивидуальная психология и развитие ребенка / А. Адлер. – М.: ИОИ, 2017. – 176 с.
2. Антипова, Д.А. Актуальные вопросы современной психологии по саморегуляции личности / Д.А. Антипова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. – 2017. - № 7. – С. 64.
3. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М., 2015. – 300 с.
4. Аркадьева, А.В. Исследовательская деятельность младших школьников / Алла Валериевна Аркадьева // Начальная школа плюс До и после. - 2015. - №2. - С.8-11.
5. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2015. – 161с.
6. Андропова Е.О. Психология и педагогика// Проблема компонентов, характеристик и основных типов самосознания в психологии. М., 2018. С.149 -152.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. – М.: Издательство Эскмо, Москва, 2017. – 177с.
8. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии.— М.: Институт психологии РАН, 2016.— 512 с.
9. Асмолов А.Г. Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2017.— 824 с.
10. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика?. – М.: Издательство Просвещение, 2015. – 111с.

11. Белопольская Н.Л. Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]/ Белопольская Н.Л.— Электрон. текстовые данные.— М.: Когито- Центр, 2018.— 32 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15674>.—ЭБС «IPRbooks», по паролю
12. Божович Л.И Развитие воли в онтогенезе // [Электронный ресурс] Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды./ Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК» 2017. – с. 302 – 332. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63126>.
13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, серия «Мастера психологии». – 2008. – 276с.
14. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2017. – 298с.
15. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]/ Брушлинский А.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2016.— 623 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15533>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
16. Бодалев, Т.А. Методика организации игр-исследований с младшими школьниками / Т.А. Братанова // Начальная школа. – 2016. – № 5. – С. 2-7.
17. Братусь, Б.С. Общая психология как университетская наука / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. – 2015. - № 3. – С. 73-82.
18. Бандура, А. Теория социального научения: монография / А. Бандура. –М.: Директ-Медиа, 2008. – 532 с.

19. Боркина, Н.П. Основы развития саморегуляции ребенка / Н.П. Боркина. –URL: <https://urok.1sept.ru> (дата обращения: 23.10.2019).
20. Варгас, Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости / Дж. Варгас. – М.: Оперант, 2015. – 480 с.
21. Вареца, Е.С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников / Е.С. Вареца // Вестник «АГУ». – 2015. - № 2 (159).  
– С. 147-151.
22. Волкова, Т.Г. Психология саморегуляции: практикум : учеб. пособие для студентов спец. / Т.Г. Волкова. - Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2014. – 80 с.
23. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 480 с.
24. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы: Учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 117 с.
25. Гониная, О.А. Психология младшего школьного возраста : учебное пособие / О.А. Гониная. – М.: «Флинта», 2018. – 278 с.
26. Гордеев, И.П. Саморегуляция в младшем школьном возрасте. – URL: <https://multiurok.ru/files/samoreguliatsiia-v-mladshem-shkolnom-vozraste.html> (дата обращения 15.01.2020).
27. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2019. – 240с.
28. Волков Б.С. Психология младшего школьника [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Волков Б.С.— Электрон. текстовые данные.— М.: Академический Проект, 2015.— 208 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36520>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

29. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2015. – 1136 с.
30. Гессманн Х-В, Севастьянов П.С. Концепция ненасильственного общения М. Розенберга [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 2.С. 84–91. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70115.shtml> (дата обращения: 02.05.2016)
18. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М.: Харвест, 1998. – 225с.
31. Гостев А.А. Психология вторичного образа. – М.: Институт психологии РАН, 2017. – 512с.
32. Грюнвальд Бернис Б. Консультирование семьи [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Грюнвальд Бернис Б., Макаби Гарольд В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Когито-Центр, 2008.— 415 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/3829>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
33. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. — М.: Юрайт 2017 — 608 с.
34. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2014. — 194с.
35. Зобков, А.В., Турчин, А.С. Саморегуляция учебной деятельности : монография / А.В. Зобков. – Владимир-Иваново, 2013. – 251 с.
36. Зобков, А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография / А.В. Зобков. – Иваново-Санкт Петербург, 2013. – 320 с.
37. Иванова, Л. В., Слав, М. Г. Психолого-педагогическое формирование саморегуляции детей младшего школьного возраста в

условиях дополнительного образования / Л.В. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. - № 7. – С. 36-40.

38. Истратова, О.Н. Практикум по детской психокоррекции. Игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – М.: Феникс, 2013. – 352 с.

39. Давыдов, В.В. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.б Директ-медиа, 2014. – 331 с.

40. Драгунова, И.В. Хрестоматия по возрастной психологии: «Кризис» объясняли по-разному / И.В. Драгунова. - Воронеж : Издательство НПО Модек, 2018. – 501 с.

41. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. - 2004. - № 2. - С. 127-135 23. В.И. Долгова. Управление процессом саморегуляции у младших школьников / В.И. Долгова // Психологические науки. – 2019. - № 1. – С.203-205.

42. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / И.В. Дубровина. – М., 2015. – 368 с.

43. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого - педагогические технологии в начальной школе: монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 200с.

44. Захарова Т.В., Моисеева А.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: материалы Всероссийской научно – практической конференции. (24 мая 2012 г.): в 2 ч., Ч. 2 – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2018. – С. 45-47

45. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии.

– М.: Когито-Центр, 2018. – 187с.

46. Зелинский, А.С. Психическая саморегуляция (аутотренинг) / А.С. Зелинский. – URL: <https://psyfactor.org/lib/zln16.htm> (дата обращения: 01.12.2019).

47. Иванова, Л. В., Слав М. Г. Формирование саморегуляции детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования / Л.В. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016.

– Т. 44. – С. 157–166. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56990.htm> (дата обращения 12.12.2019).

48. Ильясова, Г.И. Развитие саморегуляции младших школьников : диагностика и развитие / Г.И. Ильясова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2016. – 37 с.

49. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд.

– СПб.: Питер, 2016, – 208с.

50. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. – СПб.: Питер 2019, – 368с.

51. Князева Т.Н. Психологическая система сопровождения готовности младших школьников к обучению в основной школе [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Князева Т.Н.— Электрон. текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2018.— 119 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12817>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

52. Колюцкий В.Н., Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека [Текст]. — М.: Академический проект, 2017. - 420 с.

53. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно – функциональный аспект) // Вопросы психологии. 2018. №3. С. 5-12

54. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – 2-е изд., М: Ленанд, 2019. – 320с.
55. Королева Н.Н. Психосемантические методы диагностики личности [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие/ Королева Н.Н.— Электрон. текстовые данные.— СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.— 63 с.
56. Купцова, С.А. Психическая саморегуляция как компонент культуры здоровья / С.А. Купцова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. - № 2. – С. 221-227.
57. Лазарев, С.Н. Концепция системы половой саморегуляции и история ее развития / С.Н. Лазарев. – URL: <https://psy.wikireading.ru/76273> (дата обращения: 25.01.2020).
58. Лейтес, Д.И. Психология одаренности детей и подростков / Д.И. Лейтес. –М.: Academia M, 2012. – 332 с.
59. Лупанова, Е.П. Самоконтроль у младших школьников и его развитие в учебной деятельности / Е.П. Лупанова // Народной образование. – 2015. – С.44-46.
60. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова. - М.: Институт психологии РАН, 2017. - 214 с.
61. Моросанова, В.И. Психология саморегуляции / В.И. Моросанова. – М.: Нестор-история, 2012. – 280 с.
62. Олпорт Г. Диспозициональное направление в теории личности / Г.Олпорт. – Санкт Петербург, 2015. – 309 с.
63. Осадько, О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников : диссертация канд. псих. наук. – Киев, 2011. – 170 с.
64. Парыгин, Б.П. Анатомия общения: учебное пособие / Б.П. Парыгин. – М.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.

65. Панкратова, Т.М. Саморегуляция в социальном поведении : учебное пособие / Т.М. Панкратова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.
66. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский. – М.: Издательский Дом «Инфра-М», 2017. – 528 с.
67. Прохоров, О.А. Саморегуляция психических состояний : феноменология, механизмы, закономерности: монография / О.А. Прохоров. - Москва: ПЕРСЭ, 2005. – 350 с.
68. Развитие саморегуляции младших школьников. – URL: <http://psihdocs.ru/razvitie-samoregulyacii-u-mladshih-shkolenikov> (дата обращения: 25.11.2019).
69. Седова, Е.О. Коррекция нарушений формирования саморегуляции у младших школьников : дис....кан.псих.наук 19.00.10 ; Московский городской псих.-пед.ун-т. – Москва, 2015. – 155 с.
70. Серебренникова, В.Г. Диагностика младших школьников. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2015/01/13> (датаобращения 02.09.2019).
71. Слободняк, Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: практ. пособие / Н. П. Слободняк. М.: АйрисПресс, 2012. – с. 176.
72. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373] // Приказ Министерства образования РФ. – 2009. - № 373. – 41 с.
73. Федоренко, Л.Г. Позитивная (проектирующая) психология в школе / Л.Г.Федоренко. – М.: МГППУ, 2017. – 272 с.

74. Федосеева, Е.С. Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками : дис.кан.пед.наук : 13.00.01 / Е.С. Федосеева ; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2016. – 172 с.
75. Фельдштейн, Д.И. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Д.И. Фельдштейн. - М., 2015. – 523 с.
76. Формирование навыков самоконтроля и саморегуляции у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – URL: [http://adalin.mospsy.ru/1\\_01\\_06.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_01_06.shtml) (дата обращения 11.12.2019).
77. Фрейд, А. Введение в детский психоанализ / А. Фрейд. – М.: ИОИ, 2016. – 356 с.
78. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Электронная библиотека. - URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0374/1\\_0374-75.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-75.shtml) (дата обращения 01.11.2019).
79. Шагивалеева, Г.Р., Бильданова, В.Р. Основы психической саморегуляции: учебное пособие / Г.Р. Шагивалеева. – Елабуга : Изд-во ЕГПУ, 2016.– 41 с.
80. Щербаков, А.И. Практикум по возрастной и педагогической психологии / А.И. Щербаков. – М., 2015. – 226 с.
81. Ядов, В.А. Социологические исследования младших школьников / В.А. Ядов // Социальная педагогика. – 2015. - № 9. – С. 145-146
82. Bar-On R., EQ-i. Bar-On emotional quotient inventory, technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 1997.
83. Bar-On R., Parker J.D.A. The Bar-On R. EQ-i: YV: Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.2000
84. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. Vol. 18. Supl. P. 13-25.

85. Bechara A., Tranel D., Damasio A.R. Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence // *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco. 2000 P. 192-214.
86. Cote S., Miners C.T.H. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance // *Administrative Science Quarterly*. 2006. Vol. 51. No. 1. P. 1-28
87. Denham S. A. Social – emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it. *Early education and development*. 2006. Vol. 17. Issue 1. P. 57-89.
88. Denham S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 614-637). New York: The Guilford Press.
89. Denham S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. 208 Auerbach - Major, S., Queenan, P. Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence, *Child Development* . 2003. Vol. 74. N. 1. P.238-256.
90. Denham S. A., Salich, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. (2004). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith, & C. H. Hart, (Eds.), *Childhood Social Development* (pp. 307-328). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

### Материал к методикам

*«Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкого).*

Признаки дисциплинированности:

- сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка (соблюдение требований учителей, своевременное выполнение трудовых поручений, выполнение всех правил в спорте и т. д.);
- умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности и др.

Признаки настойчивости:

- стремление постоянно доводить начатое дело до конца;
- умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями и др.

Признаки выдержки:

- проявление терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи и т. п.);
- умение держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т. д.) и др.

Признаки организованности:

- соблюдение определенного порядка, способствующего успеху в деятельности (держать в порядке книги, рабочее место, предметы труда и развлечений и т. п.);
- планирование своих действий и разумное их чередование; рациональное расходование времени с учетом обстановки и др.

Признаки решительности:

- быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка;
- выполнение принятого решения без колебаний, уверенно и др.

Признаки инициативности:

- проявление субъектом творчества, выдумки, рационализации;
- участие в осуществлении разумного новшества, хорошего начинания, исходящего от других и др.

*Оценка силы волевых качеств.*

Определяется по пятибалльной системе:

5 – волевое качество очень сильно развито, 4 – сильно развито, 3 – развито, 2 – очень слабо развито, 1 – волевое качество не присуще данному субъекту (для большей точности оценка может быть выражена с десятичными долями балла, например 3,7 или 4,2 и т. д.).

Общая оценка каждого волевого качества определяется как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества на число оценивающих.

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

*Методика «Изучение уровня саморегуляции» (У.В. Ульенкова)*

Целевая значимость данной методики, это определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Методика «Изучение уровня саморегуляции» Ульенковой, позволяет определить уровень саморегуляции младших школьников, по тому, как дети выполняют задание с соблюдением определенных правил.

Описание методики:

Для начала нам понадобится тетрадный лист в линейку, далее детям в течении 15 минут необходимо написать простым карандашом систему палочек и тире, но очень важно соблюдать несколько правил: 1) палочки и тире нужно писать только в конкретном порядке; 2) нельзя писать по краям; 3) не допуская ошибок переносить символы с одной строки на другую; 4) Писать не на каждой строчке, а исключительно так, как требует задание.

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

Краткое (не более 4—5 мин) инструктирование детей.

«Смотрите и запоминайте, как я буду писать на доске»,— говорит педагог, подходя к доске, разлинованной так же, как и тетрадный лист. «Я пишу на доске,— продолжает он,— палочки и черточки в таком порядке: сначала я пишу одну палочку, потом черточку. Дальше нужно написать две палочки — черточку. Затем три палочки — черточку, а потом все повторить снова. Надо все время считать, чтобы не ошибиться. Это первое правило, которое вам нужно соблюдать при письме. (Педагог повторяет это правило еще раз.) Второе правило: вы заполнили всю строчку до полей (показывает)

— писать на них нельзя, школьник на полях не пишет. Третье правило: надо правильно переходить с законченной строчки на новую: на новой строчке продолжать писать то, что не поместилось на старой. Смотрите: я написала две палочки, а черточка не поместилась, я ее переношу на новую строчку, а дальше пишу три палочки — черточку и т. д. (Объясняет разные варианты переноса.) Четвертое правило: между строчками должно быть расстояние в одну линейку, иначе у вас все написанное сольется, будет выглядеть некрасиво».

### Обработка результатов

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

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

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

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

Методика Филлипса предназначена для диагностики уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде.

На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.  
Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и групповой  
форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух.

## Приложение 2

Результаты констатирующего эксперимента испытуемых 3 «А» класса по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий)

Таблица 1

Имя испытуемого	Показатели		
	Самостоятельность	Выдержка	Дисциплинированность
Миша С.	3	3	5
Катя П.	2	2	4
Максим М.	4	3	4
Сережа Р.	5	5	5
Миша О.	3	3	4
Егор Л.	1	5	2
Паша К.	2	5	2
Алена К.	3	5	3
Лика Б.	4	4	5
Влад К.	3	3	5
Трофим Н.	4	5	5
Максим С.	4	5	4
Полина Т.	4	4	4
Лера М.	4	5	3
Ваня К.	4	5	5
Кирилл Ф.	5	5	5
Лиза К.	3	4	3
Паша У.	5	5	5
Саша Щ.	4	5	4
Милана Л.	5	5	5
Алена Б.	4	5	5
Лиза З.	5	5	5
Алена Ч	5	5	5
Итого	86	101	97
Средний балл	3,73	4,39	4,21

### Приложение 3

Результаты констатирующего эксперимента испытуемых 3 «А»  
 класса по методике «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульenkова)

Таблица 2

Имя испытуемого	Уровень
Миша С.	Выше среднего
Катя П.	Низкий
Максим М.	Высокий
Сергея Р.	Высокий
Миша О.	Высокий
Егор Л.	Ниже среднего
Паша К.	Выше среднего
Алена К.	Ниже среднего
Лика Б.	Высокий
Влад К.	Высокий
Трофим Н.	Высокий
Максим С.	Ниже среднего
Полина Т.	Высокий
Лера М.	Выше среднего
Ваня К.	Ниже среднего
Кирилл Ф.	Высокий
Лиза К.	Ниже среднего
Паша У.	Выше среднего
Саша Щ.	Высокий
Милана Л.	Средний
Алена Б.	Высокий
Лиза З.	Средний
Алена Ч	Низкий

Итоговый результат:

Уровень	Количество испытуемых
Низкий	2
Ниже среднего	5
Средний	2
Выше среднего	4
Высокий	10

## Приложение 4

Результаты констатирующего эксперимента испытуемых 3 «А» класса пометодике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс)

Таблица 3

1. Общее число несовпадений:

Имя испытуемого	Общее число несовпадений по всему тесту
Миша С.	$30 * 100 / 58 = 51,7\%$
Катя П.	$32 * 100 / 58 = 55,1\%$
Максим М.	$37 * 100 / 58 = 63,7\%$
Сережа Р.	$18 * 100 / 58 = 31\%$
Миша О.	$16 * 100 / 58 = 27,5\%$
Егор Л.	$22 * 100 / 58 = 37,9\%$
Паша К.	$29 * 100 / 58 = 50\%$
Алена К.	$28 * 100 / 58 = 48,2\%$
Лика Б.	$13 * 100 / 58 = 22,4\%$
Влад К.	$32 * 100 / 58 = 55,1\%$
Трофим Н.	$39 * 100 / 58 = 67,2\%$
Максим С.	$36 * 100 / 58 = 62\%$
Полина Т.	$35 * 100 / 58 = 60,3\%$
Лера М.	$23 * 100 / 58 = 39,6\%$
Ваня К.	$33 * 100 / 58 = 56,8\%$
Кирилл Ф.	$27 * 100 / 58 = 46,5\%$
Лиза К.	$25 * 100 / 58 = 43\%$
Паша У.	$15 * 100 / 58 = 25,8\%$
Саша Щ.	$15 * 100 / 58 = 25,8\%$
Милана Л.	$30 * 100 / 58 = 51,7\%$
Алена Б.	$36 * 100 / 58 = 62\%$
Лиза З.	$15 * 100 / 58 = 25,8\%$
Алена Ч	$20 * 100 / 58 = 34,4\%$

Итоговый результат:

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

## 2. Число совпадений по каждому из 5 факторов

Таблица 4

Имя испытуемого	Показатели				
	Общая тревожность в школе	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Проблемы в отношениях с учителями
Миша С.	12	2	4	2	3
Катя П.	16	5	5	1	4
Максим М.	18	4	5	5	4
Сережа Р.	4	0	1	1	6
Миша О.	4	2	2	1	2
Егор Л.	6	4	3	3	3
Паша К.	13	3	5	3	4
Алена К.	11	3	3	3	4
Ли́ка Б.	3	0	2	1	3
Влад К.	15	5	4	2	5
Трофим Н.	17	5	5	4	3
Максим С.	15	5	3	3	4
Полина Т.	11	5	2	5	3
Лера М.	7	1	4	4	5
Ваня К.	15	4	3	4	2
Кирилл Ф.	4	0	3	3	2
Лиза К.	11	4	6	4	3
Паша У.	5	4	3	2	3
Саша Щ.	2	0	1	0	4
Милана Л.	12	3	4	0	6
Алена Б.	16	4	5	2	5
Лиза З.	6	2	5	1	3
Алена Ч	4	2	3	3	3

## 3. Общая тревожность

Таблица 5

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору общей тревожности в школе	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	12	$12 \cdot 100 / 22 = 54,5\%$
Катя П.	16	$16 \cdot 100 / 22 = 72,7 \%$
Максим М.	18	$18 \cdot 100 / 22 = 81,8\%$
Сережа Р.	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,8\%$
Миша О.	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,8\%$
Егор Л.	6	$6 \cdot 100 / 22 = 27,2\%$

Паша К.	13	$13*100/22 = 59\%$
Алена К.	11	$11*100/22 = 50\%$
Ли́ка Б.	3	$3*100/22 = 13,6\%$
Влад К.	15	$15*100/22 = 68,1\%$
Трофим Н.	17	$17*100/22 = 77,2\%$
Максим С.	15	$15*100/22 = 68,1\%$
Полина Т.	11	$11*100/22 = 50\%$
Лера М.	7	$7*100/22 = 31,8\%$
Ваня К.	15	$15*100/22 = 68,1\%$
Кирилл Ф.	4	$4*100/22 = 18,8\%$
Лиза К.	11	$11*100/22 = 50\%$
Паша У.	5	$5*100/22 = 22,7\%$
Саша Щ.	2	$2*100/22 = 9\%$
Милана Л.	12	$12*100/22 = 54,5\%$
Алена Б.	16	$16*100/22 = 72,7\%$
Лиза З.	6	$6*100/22 = 27,2\%$
Алена Ч	4	$4*100/22 = 18,8\%$

#### 4. Страх самовыражения

Таблица 6

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	2	$2*100/6 = 33,3\%$
Катя П.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Максим М.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Сережа Р.	0	$0*100/6 = 0\%$
Миша О.	2	$2*100/6 = 33,3\%$
Егор Л.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Паша К.	3	$3*100/6 = 50\%$
Алена К.	3	$3*100/6 = 50\%$
Ли́ка Б.	0	$0*100/6 = 0\%$
Влад К.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Трофим Н.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Максим С.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Полина Т.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Лера М.	1	$1*100/6 = 16,6\%$
Ваня К.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Кирилл Ф.	0	$0*100/6 = 0\%$
Лиза К.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Паша У.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Саша Щ.	0	$0*100/6 = 0\%$
Милана Л.	3	$3*100/6 = 50\%$
Алена Б.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Лиза З.	2	$2*100/6 = 33,3\%$

Алена Ч	2	$2*100/6 = 33,3\%$
---------	---	--------------------

## 5. Страх ситуации проверки знаний

Таблица 7

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Катя П.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Максим М.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Сережа Р.	1	$1*100/6 = 16,6\%$
Миша О.	2	$2*100/6 = 33,3\%$
Егор Л.	3	$3*100/6 = 50\%$
Паша К.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Алена К.	3	$3*100/6 = 50\%$
Лика Б.	2	$2*100/6 = 33,3\%$
Влад К.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Трофим Н.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Максим С.	3	$3*100/6 = 50\%$
Полина Т.	2	$2*100/6 = 33,3\%$
Лера М.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Ваня К.	3	$3*100/6 = 50\%$
Кирилл Ф.	3	$3*100/6 = 50\%$
Лиза К.	6	$6*100/6 = 100\%$
Паша У.	3	$3*100/6 = 50\%$
Саша Щ.	1	$1*100/6 = 16,6\%$
Милана Л.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Алена Б.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Лиза З.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Алена Ч	3	$3*100/6 = 50\%$

## 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих

Таблица 8

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	2	$2*100/5 = 40\%$
Катя П.	1	$1*100/5 = 20\%$
Максим М.	5	$5*100/5 = 100\%$
Сережа Р.	1	$1*100/5 = 20\%$
Миша О.	1	$1*100/5 = 20\%$
Егор Л.	3	$3*100/5 = 60\%$
Паша К.	3	$3*100/5 = 60\%$
Алена К.	3	$3*100/5 = 60\%$
Лика Б.	1	$1*100/5 = 20\%$
Влад К.	2	$2*100/5 = 40\%$
Трофим Н.	4	$4*100/5 = 80\%$

Максим С.	3	$3*100/5 = 60\%$
Полина Т.	5	$5*100/5 = 100\%$
Лера М.	4	$4*100/5 = 80\%$
Ваня К.	4	$4*100/5 = 80\%$
Кирилл Ф.	3	$3*100/5 = 60\%$
Лиза К.	4	$4*100/5 = 80\%$
Паша У.	2	$2*100/5 = 40\%$
Саша Щ.	0	$0*100/5 = 0\%$
Милана Л.	0	$0*100/5 = 0\%$
Алена Б.	2	$2*100/5 = 40\%$
Лиза З.	1	$1*100/5 = 20\%$
Алена Ч	3	$3*100/5 = 60\%$

## 7. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

Таблица 9

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору проблем и страхов в отношениях с учителями	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Катя П.	4	$4*100/8 = 50\%$
Максим М.	4	$4*100/8 = 50\%$
Сергея Р.	6	$6*100/8 = 75\%$
Миша О.	2	$2*100/8 = 25\%$
Егор Л.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Паша К.	4	$4*100/8 = 50\%$
Алена К.	4	$4*100/8 = 50\%$
Лика Б.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Влад К.	5	$5*100/8 = 62,5\%$
Трофим Н.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Максим С.	4	$4*100/8 = 50\%$
Полина Т.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Лера М.	5	$5*100/8 = 62,5\%$
Ваня К.	2	$2*100/8 = 25\%$
Кирилл Ф.	2	$2*100/8 = 25\%$
Лиза К.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Паша У.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Саша Щ.	4	$4*100/8 = 50\%$
Милана Л.	6	$6*100/8 = 75\%$
Алена Б.	5	$5*100/8 = 62,5\%$
Лиза З.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Алена Ч	3	$3*100/8 = 37,5\%$

## Итоговый результат

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

## Приложение 5

Результаты формирующего эксперимента испытуемых 3 «А» класса пометодике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий)

Таблица 10

Имя испытуемого	Показатели		
	Самостоятельность	Выдержка	Дисциплинированность
Миша С.	4	4	4
Катя П.	4	3	5
Максим М.	4	4	4
Сережа Р.	5	5	5
Миша О.	4	3	4
Егор Л.	3	5	2
Паша К.	1	5	4
Алена К.	4	4	5
Лика Б.	5	4	5
Влад К.	2	4	5
Трофим Н.	5	5	5
Максим С.	4	5	5
Полина Т.	5	4	4
Лера М.	4	5	3
Ваня К.	5	5	5
Кирилл Ф.	5	5	5
Лиза К.	3	5	3
Паша У.	5	4	5
Саша Щ.	5	5	4
Милана Л.	5	5	5
Алена Б.	5	5	5
Лиза З.	5	5	5
Алена Ч	5	5	5
Итого	93	104	107
Средний балл	4	4,5	4,6

## Приложение 6

Результаты формирующего эксперимента испытуемых 3 «А» класса пометодике «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульенкова)

Таблица 11

Имя испытуемого	Уровень
Миша С.	Выше среднего
Катя П.	Выше среднего
Максим М.	Высокий
Сережа Р.	Высокий
Миша О.	Высокий
Егор Л.	Выше среднего
Паша К.	Выше среднего
Алена К.	Средний
Лика Б.	Высокий
Влад К.	Высокий
Трофим Н.	Высокий
Максим С.	Ниже среднего
Полина Т.	Высокий
Лера М.	Средний
Ваня К.	Выше среднего
Кирилл Ф.	Высокий
Лиза К.	Ниже среднего
Паша У.	Выше среднего
Саша Щ.	Высокий
Милана Л.	Средний
Алена Б.	Высокий
Лиза З.	Средний
Алена Ч	Низкий

Итоговый результат:

Уровень	Количество испытуемых
Низкий	1
Ниже среднего	2
Средний	4
Выше среднего	6
Высокий	10

## Приложение 7

Результаты формирующего эксперимента испытуемых 3 «А» класса по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс)

Таблица 12

1. Общее число несовпадений:

Имя испытуемого	Общее число несовпадений по всему тесту
Миша С.	$27*100/58 = 46,5\%$
Катя П.	$30*100/58 = 51,7\%$
Максим М.	$31*100/58 = 53,4\%$
Сереза Р.	$19*100/58 = 32,7\%$
Миша О.	$11*100/58 = 18,9\%$
Егор Л.	$20*100/58 = 34,4\%$
Паша К.	$25*100/58 = 43,1\%$
Алена К.	$27*100/58 = 46,5\%$
Лика Б.	$10*100/58 = 17,2\%$
Влад К.	$30*100/58 = 51,7\%$
Трофим Н.	$37*100/58 = 63,7\%$
Максим С.	$33*100/58 = 56,8\%$
Полина Т.	$26*100/58 = 44,8\%$
Лера М.	$27*100/58 = 46,5\%$
Ваня К.	$23*100/58 = 39,6\%$
Кирилл Ф.	$22*100/58 = 37,9\%$
Лиза К.	$24*100/58 = 41,3\%$
Паша У.	$15*100/58 = 25,8\%$
Саша Щ.	$11*100/58 = 18,9\%$
Милана Л.	$30*100/58 = 51,7\%$
Алена Б.	$37*100/58 = 63,7\%$
Лиза З.	$12*100/58 = 20,6\%$
Алена Ч	$22*100/58 = 37,9\%$

Итоговый результат:

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

2. Число совпадений по каждому из 5 факторов:

Таблица 13

Имя испытуемого	Показатели				
	Общая тревожность в школе	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Проблемы в отношениях с учителями
Миша С.	10	2	4	4	2
Катя П.	14	4	2	1	1
Максим М.	16	4	5	1	6
Сереза Р.	4	0	1	0	4
Миша О.	3	3	4	1	1
Егор Л.	5	4	3	2	3
Паша К.	10	0	6	3	4
Алена К.	9	3	4	0	2
Лика Б.	2	0	2	1	0
Влад К.	11	5	6	2	5
Трофим Н.	16	0	5	5	1
Максим С.	14	5	6	3	3
Полина Т.	9	5	2	3	2
Лера М.	7	4	2	4	1
Ваня К.	14	4	3	5	2
Кирилл Ф.	3	0	1	3	4
Лиза К.	10	3	5	2	3
Паша У.	5	4	2	2	3
Саша Щ.	6	2	2	2	0
Милана Л.	10	3	2	1	5
Алена Б.	14	4	3	1	3
Лиза З.	6	2	4	1	2
Алена Ч	8	3	3	2	1

## 8. Общая тревожность

Таблица 14

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору общей тревожности в школе	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
Катя П.	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6 \%$
Максим М.	16	$16 \cdot 100 / 22 = 72,7\%$
Сереза Р.	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,1\%$
Миша О.	3	$3 \cdot 100 / 22 = 13,6\%$
Егор Л.	5	$5 \cdot 100 / 22 = 22,7 \%$
Паша К.	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
Алена К.	9	$9 \cdot 100 / 22 = 41\%$
Лика Б.	2	$2 \cdot 100 / 22 = 9\%$

Влад К.	11	$11*100/22 = 50\%$
Трофим Н.	16	$16*100/22 = 72,7\%$
Максим С.	14	$14*100/22 = 63,6\%$
Полина Т.	9	$9*100/22 = 41\%$
Лера М.	7	$7*100/22 = 32\%$
Ваня К.	14	$14*100/22 = 63,6\%$
Кирилл Ф.	3	$3*100/22 = 13,6\%$
Лиза К.	10	$10*100/22 = 45,4\%$
Паша У.	5	$5*100/22 = 22,7\%$
Саша Щ.	6	$6*100/22 = 27,2\%$
Милана Л.	10	$10*100/22 = 45,4\%$
Алена Б.	14	$14*100/22 = 63,6\%$
Лиза З.	6	$6*100/22 = 27,2\%$
Алена Ч	8	$8*100/22 = 36,3\%$

## 9. Страх самовыражения

Таблица 15

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	2	$2*100/6 = 33,3\%$
Катя П.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Максим М.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Сереза Р.	0	$0*100/6 = 0\%$
Миша О.	3	$3*100/6 = 50\%$
Егор Л.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Паша К.	0	$0*100/6 = 0\%$
Алена К.	3	$3*100/6 = 50\%$
Лица Б.	0	$0*100/6 = 0\%$
Влад К.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Трофим Н.	0	$0*100/6 = 0\%$
Максим С.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Полина Т.	5	$5*100/6 = 83,3\%$
Лера М.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Ваня К.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Кирилл Ф.	0	$0*100/6 = 0\%$
Лиза К.	3	$3*100/6 = 50\%$
Паша У.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Саша Щ.	2	$2*100/6 = 33,3\%$
Милана Л.	3	$3*100/6 = 50\%$
Алена Б.	4	$4*100/6 = 66,6\%$
Лиза З.	2	$2*100/6 = 33,3\%$
Алена Ч	3	$3*100/6 = 50\%$

## 10. Страх ситуации проверки знаний

Таблица 16

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	4	$4 \cdot 100 / 6 = 66,6\%$
Катя П.	2	$2 \cdot 100 / 6 = 33,3\%$
Максим М.	5	$5 \cdot 100 / 6 = 83,3\%$
Сережа Р.	1	$1 \cdot 100 / 6 = 16,6\%$
Миша О.	4	$4 \cdot 100 / 6 = 66,6\%$
Егор Л.	3	$3 \cdot 100 / 6 = 50\%$
Паша К.	6	$6 \cdot 100 / 6 = 116,6\%$
Алена К.	4	$4 \cdot 100 / 6 = 66,6\%$
Ли́ка Б.	2	$2 \cdot 100 / 6 = 33,3\%$
Влад К.	6	$6 \cdot 100 / 6 = 100\%$
Трофим Н.	5	$5 \cdot 100 / 6 = 83,3\%$
Максим С.	6	$6 \cdot 100 / 6 = 100\%$
Полина Т.	2	$2 \cdot 100 / 6 = 33,3\%$
Лера М.	2	$2 \cdot 100 / 6 = 33,3\%$
Ваня К.	3	$3 \cdot 100 / 6 = 50\%$
Кирилл Ф.	1	$1 \cdot 100 / 6 = 16,6\%$
Лиза К.	5	$5 \cdot 100 / 6 = 83,6\%$
Паша У.	2	$2 \cdot 100 / 6 = 33,3\%$
Саша Щ.	2	$2 \cdot 100 / 6 = 33,3\%$
Милана Л.	2	$2 \cdot 100 / 6 = 33,3\%$
Алена Б.	3	$3 \cdot 100 / 6 = 50\%$
Лиза З.	4	$4 \cdot 100 / 6 = 66,6\%$
Алена Ч	3	$3 \cdot 100 / 6 = 50\%$

## 11. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих

Таблица 17

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	4	$4 \cdot 100 / 5 = 80\%$
Катя П.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Максим М.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Сережа Р.	0	$0 \cdot 100 / 5 = 0\%$
Миша О.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Егор Л.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Паша К.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Алена К.	0	$0 \cdot 100 / 5 = 0\%$
Ли́ка Б.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Влад К.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$

Трофим Н.	5	$5*100/5 = 100\%$
Максим С.	3	$3*100/5 = 60\%$
Полина Т.	3	$3*100/5 = 60\%$
Лера М.	4	$4*100/5 = 80\%$
Ваня К.	5	$5*100/5 = 100\%$
Кирилл Ф.	3	$3*100/5 = 60\%$
Лиза К.	2	$2*100/5 = 40\%$
Паша У.	2	$2*100/5 = 40\%$
Саша Щ.	2	$2*100/5 = 40\%$
Милана Л.	1	$1*100/5 = 20\%$
Алена Б.	1	$1*100/5 = 20\%$
Лиза З.	1	$1*100/5 = 20\%$
Алена Ч	2	$2*100/5 = 40\%$

## 12. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

Таблица 18

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору проблем и страхов в отношениях с учителями	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	1	$1*100/8 = 12,5\%$
Катя П.	1	$1*100/8 = 12,5\%$
Максим М.	6	$6*100/8 = 75\%$
Сергея Р.	4	$4*100/8 = 50\%$
Миша О.	1	$1*100/8 = 12,5\%$
Егор Л.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Паша К.	4	$4*100/8 = 50\%$
Алена К.	2	$2*100/8 = 25\%$
Лика Б.	0	$0*100/8 = 0\%$
Влад К.	5	$5*100/8 = 62,5\%$
Трофим Н.	1	$1*100/8 = 12,5\%$
Максим С.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Полина Т.	2	$2*100/8 = 25\%$
Лера М.	1	$1*100/8 = 12,5\%$
Ваня К.	2	$2*100/8 = 25\%$
Кирилл Ф.	4	$4*100/8 = 50\%$
Лиза К.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Паша У.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Саша Щ.	0	$0*100/8 = 0\%$
Милана Л.	5	$5*100/8 = 62,5\%$
Алена Б.	3	$3*100/8 = 37,5\%$
Лиза З.	2	$2*100/8 = 25\%$
Алена Ч	1	$1*100/8 = 12,5\%$

## Итоговый результат

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