

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

37.03.01 Психология
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология
(направленность (профиль) / специализация)

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на тему Коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста

Обучающийся

И.В. Ляхоцкая

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук, И.В. Кулагина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Тема ВКР: Коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования заключается в изучении возможности уменьшения тревожности у младших школьников через внедрение специально разработанной коррекционной программы.

Задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу, чтобы понять особенности понятия «тревожность»;
- описать проявления тревожности у детей младшего школьного возраста;
- оценить результаты экспериментальной работы по коррекции тревожности у младших школьников и сделать выводы на основе данных, полученных на начальных и контрольных этапах исследования.

ВКР состоит из введения, основной части, заключения и списка использованной литературы.

Первая глава раскрывает теоретические аспекты проблемы тревожности у младших школьников.

Во второй главе представлены результаты экспериментальной работы по снижению уровня тревожности у детей этого возраста.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические аспекты проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста.....	8
1.1 Понятие «тревожность» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста.....	13
1.3 Обзор методов коррекции тревожности у младших школьников.....	19
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.....	26
2.1 Организация и методы исследования.....	26
2.2 Диагностика уровня тревожности младших школьников.....	28
2.3 Содержание работы по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.....	38
2.4 Динамика уровня тревожности у младших школьников.....	45
Заключение.....	57
Список используемой литературы.....	59

Введение

Тревожные состояния младших школьников представляют существенную проблематику современной педагогической науки и психологии. Период начального образования характеризуется активным формированием личности ребенка, развитием коммуникативных навыков и способностей к самоорганизации. Адаптация учащихся к школьной среде сопровождается значительными психоэмоциональными нагрузками, требующими профессионального психолого-педагогического сопровождения.

Адаптационный период при поступлении в школу характеризуется повышенной эмоциональной напряженностью учащихся вследствие кардинальной смены социального окружения, возрастающих академических нагрузок и естественной конкуренции среди сверстников. Психологическое напряжение младших школьников отражается на качестве освоения учебного материала, формировании межличностных отношений в классном коллективе и эмоциональном благополучии ребенка, существенно влияя на процессы социализации и становления личности в образовательной среде.

Современные школьники испытывают возрастающее психологическое давление, обусловленное академическими требованиями, масштабными общественными изменениями и стремительным развитием цифровых технологий. Психоэмоциональное напряжение значительно снижает самооценку учащихся, затрудняет образовательный процесс и способствует развитию социальной изоляции. Младший школьный период закладывает фундаментальные основы психологического становления ребенка, потому своевременная профилактика тревожных расстройств позволяет избежать серьезных проблем в будущем. Разработка действенных подходов к стабилизации эмоционального состояния учеников начальных классов создает необходимые предпосылки для гармоничного личностного роста и успешной социальной адаптации.

Современная психолого-педагогическая наука уделяет пристальное внимание проблематике школьной тревожности. Фундаментальные работы выдающихся исследователей Л.И. Божович и А.И. Захарова раскрывают многогранность причин возникновения тревожных состояний, особенности их проявления у учащихся разного возраста, способы выявления и преодоления данных состояний. Детские психологи отмечают существенную роль раннего распознавания тревожности для минимизации её влияния на коммуникативные навыки, академическую успеваемость и психологическое равновесие ребенка. Сложность диагностических процедур и выбора коррекционных мероприятий обуславливает необходимость тщательной разработки специалистами результативных программ помощи.

Современная психолого-педагогическая практика требует разработки эффективных методов снижения тревожности младших школьников. Многочисленные исследования раскрывают теоретические аспекты проблемы, оставляя открытым вопрос практической организации коррекционной работы с учащимися начальных классов для минимизации их эмоционального напряжения.

На этом фоне актуальность темы становится очевидной, и формулируется тема исследования: «Коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста».

Цель исследования: изучить возможности снижения уровня тревожности у детей младшего школьного возраста посредством специально разработанной коррекционной программы.

Объект исследования: тревожность младших школьников.

Предмет исследования: коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: применение комплексных методов психолого-педагогической коррекции, включающих игровые, арт-терапевтические и коммуникативные техники, способствует снижению уровня тревожности у

детей младшего школьного возраста и улучшает их эмоциональное состояние и адаптацию в школьной среде.

В процессе исследования, исходя из его объекта, предмета и целей, были выделены следующие задачи:

- определить, что такое «тревожность», на основе анализа психолого-педагогической литературы;
- изучить, как тревожность проявляется у детей младшего школьного возраста;
- провести анализ опытно-экспериментальной работы по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста, сделать выводы на основе результатов диагностики на начальном и контрольном этапах.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: работы Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина по вопросам возрастной психологии, Э.Л. Арифмаметова, Н.А. Борисовой, Л.И. Бочанцевой, Г.Ш. Габдревой, Н.В. Ляшенко по аспектам тревожности в младшем школьном возрасте, Ю.Г. Кривошапкиной, О.А. Манохиной, А.М. Прихожана, О.В. Яковлевой, посвященных коррекции тревожности младших школьников.

Методы исследования были выбраны в соответствии с поставленными задачами:

- теоретические методы: анализ, синтез и обобщение психологической литературы, связанной с исследуемой проблемой.
- эмпирические методы: беседа и тестирование. Тестирование проводилось с использованием следующих методик (по методикам «Шкала личностной и ситуативной тревоги» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; детский вариант «Шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан; тест школьной тревожности Б. Филлипса; Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора);
- методы обработки данных: количественный и качественный анализ, а также метод математической статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Опытно-экспериментальная база исследования: МБОУ «Школа № 116» ГО Самара. В исследовании приняли участие 32 ребенка младшего школьного возраста – учащиеся 3 «А» класса.

Новизна данного исследования состоит в создании и практическом испытании программы, предназначенной для уменьшения тревожности у младших школьников.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что проводится изучение проблемы тревожности у младших школьников.

Практическая ценность работы заключается в том, что результаты могут быть полезны психологам в их консультативной деятельности и оказании помощи.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 9 рисунков, 10 таблиц, список используемой литературы (34 источника). Основной текст работы изложен на 61 страницах.

Глава 1 Теоретические аспекты проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста

1.1 Понятие «тревожность» в психолого-педагогической литературе

В русском языке с начала XVIII века слово «тревога» означало сигнал к началу сражения. Позже появилось понятие «тревожность», которое описывает склонность человека к частым и сильным переживаниям тревоги, а также к быстрому ее возникновению. Это можно считать чертой характера или свойством темперамента, связанным с недостаточной устойчивостью нервной системы.

«Термин «тревога» обозначает негативное психическое состояние. В психологической литературе существуют различные определения тревожности, но чаще всего ее рассматривают либо как ситуативное явление, либо как черту личности» [31].

В теории дифференцированных эмоций, К.Г. Юнг рассматривает тревожность «как сложный набор эмоций, включающий страх, горе, гнев, стыд, вину, а иногда и интерес или возбуждение» [33].

Психологическая природа тревожности вызывает много споров среди ученых. Например, Г.Ш. Габдрева определяет тревожность «как эмоциональный дискомфорт, который возникает при ожидании неблагоприятных событий и предчувствии угрозы» [12].

А.А. Осипова считает, что тревожность проявляется «как личностная особенность, склоняющая человека воспринимать многие объективно безопасные ситуации как угрожающие» [22].

А.М. Прихожан предлагает различать тревожность «как временное эмоциональное состояние и как устойчивую черту личности или темперамента. Он рассматривает тревожность как переживание сильного

эмоционального напряжения, вызванного негативными обстоятельствами» [23].

Тревожное состояние можно описать как продолжительное и устойчивое психологическое явление, при котором человек испытывает беспокойство, вызванное различными факторами, независимо от их значимости. Тревожность также может быть свойством личности, выражающимся в склонности к тревожным переживаниям.

И.В. Дубровина определяет тревожность как психологическую характеристику индивида, проявляющуюся в склонности испытывать состояние тревоги и беспокойства в различных жизненных ситуациях. Сходное понимание предлагает С. Ю. Тарасова, трактуя тревожность «как индивидуальную психологическую черту, которая выражается в склонности человека реагировать беспокойством даже в ситуациях, не требующих подобной реакции» [29].

«Чувство тревоги и беспокойства вызывает у человека значительный дискомфорт. А.М. Прихожан описывает тревожность как эмоциональный дискомфорт, который сохраняется в течение длительного времени из-за ожидания неблагоприятного исхода событий» [29]. Это состояние оправдано ожиданием плохого и носит более длительный и устойчивый характер.

А.С. Спиваковская считает, что «тревога – это предчувствие опасности, проявляющееся в эпизодических вспышках беспокойства и волнения. Обычно тревога возникает в ожидании события, которое трудно предсказать и которое может иметь неприятные последствия. В отличие от страха, тревога связана с переживанием отдаленной и неясной опасности. Таким образом, тревога появляется время от времени и проявляется эпизодически, не основываясь на явной угрозе, а формируясь в ожидании какой-либо ситуации» [27].

В своей научной статье О.О. Морозова отмечает, что «страх представляет собой эмоционально насыщенное восприятие конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, тогда как тревога – это чувство

предстоящей угрозы, также эмоционально насыщенное. Когда тревога возникает часто и проявляется интенсивно, она превращается в устойчивое состояние, которое можно назвать тревожностью. Таким образом, тревожность является следствием частой тревоги» [21].

Г.С. Абрамова определяет «тревожность как состояние напряженности. Она различает тревожность как личностную черту (личностная тревожность) и как эмоциональное состояние (ситуативная тревожность)» [1].

Каждый человек испытывает чувство тревожности, которое может быть оптимальным или допустимым, что в научной литературе называется полезной тревогой. Д.Г. Сайбулаев считает, что «ситуационная тревога - это эмоциональная реакция, выражаемая мрачными предчувствиями, чувствами напряжения, нервозности и тревоги, сопровождаемая активацией вегетативной нервной системы» [25].

О.В. Яковлева также рассматривает ситуативную тревожность «как эмоциональное состояние, отмечая её особенности: изменение интенсивности тревоги в зависимости от различных факторов, временные изменения, связанные с возникновением эмоционального дискомфорта в конкретных ситуациях, наличие неприятных ощущений возбуждения, беспокойства, тревоги и страха, а также значительную активизацию вегетативной нервной системы» [34].

Исследования Л.И. Божович касались источников ситуативного проявления тревожности, где она подчеркивала значимость побудительной силы и внутренней логики её формирования. Божович отмечала, что тревожность является индикатором угрозы и помогает человеку сосредоточиться на возможных трудностях и препятствиях при достижении целей.

Оптимальный уровень тревожности признаётся критически важным для успешной адаптации к окружающей среде и может рассматриваться как адаптивная тревога. Особенность этой тревожности заключается в контролируемом пороге, который естественным образом интегрируется в

повседневную жизнь человека и может играть значительную роль в его физической активности.

Исследования Н.А. Бочевой выявляют, что «изменения в социальных взаимодействиях вызывают у детей разнообразные трудности. Личностные особенности формируются преимущественно в школьные годы, однако отсутствие значимых взрослых и измененная среда приводят к постоянному чувству тревоги. Бочева характеризует это как «генерализованное ощущение неопределенной угрозы», указывая на то, что оно обусловлено предчувствием близкой опасности, что вызывает у ребенка страх перед неизвестным, который он не в состоянии объяснить» [8].

В процессе культурно-образовательной деятельности учащихся тревожность часто проявляется и оказывает заметное влияние на их поведение. Кроме того, интеллектуальная активность ребенка неизбежно сопряжена с беспокойством и тревогой, что подчеркивает важность внимательного отношения к его эмоциональному состоянию в учебные периоды.

Б.Б. Айсмонтас выделяет два типа тревожности:

- «первый тип – мобилизирующая тревожность. Она дает человеку дополнительные импульсы, силы и возможности, часто ассоциируемые с выбросом адреналина;
- второй тип – расслабляющая тревожность. Этот вид тревоги практически парализует человека, мешая ему сосредоточиться на выполнении задач» [2].

Г.Ш. Габдрева отмечает, «что стиль воспитания в раннем детстве значительно влияет на тип тревожности, который ребенок может испытывать в дальнейшем. Дети, которые чувствуют себя беспомощными, чаще сталкиваются с расслабляющей тревожностью, в то время как те, кто активно стремится преодолевать трудности ради успеха, склонны испытывать мобилизирующую тревожность» [12]. Исследования зарубежных специалистов, таких как Ч.Д. Спилбергер, показывают, что тревожность можно

рассматривать как эмоциональное состояние или реакцию, которая варьируется по интенсивности и времени. Она сопровождается неприятными переживаниями, напряжением, озабоченностью, беспокойством и страхом, а также выраженной активацией вегетативной нервной системы. Эти характеристики являются ключевыми признаками тревожности.

Зигмунд Фрейд описывал тревожность как состояние, при котором болезненные воспоминания всплывают в сознании, мешая человеку адекватно воспринимать реальность и снижая уровень осознанности. Это приводит к активации защитных механизмов организма. Когда человек испытывает тревожность, он часто представляет множество негативных сценариев, связанных с его переживаниями, и ощущает угрозу.

Фрейд также предложил классификацию тревожности, разделив её на три типа. Первый объективная тревожность, возникающая из-за внешней опасности и связанная с инстинктом самосохранения. Второй невротическая тревожность, причины которой остаются неопределёнными. И третий моральная тревожность, когда человек чувствует вину за действия, противоречащие его моральным принципам. Кстати, последний тип тревожности можно рассматривать как разновидность объективной тревожности.

Ч.Д. Спилбергер выделяет два вида тревожности: «личностная тревожность – это личностное образование, устойчивая черта, которая проявляется в постоянной склонности к переживаниям тревоги в разных жизненных ситуациях, и характеризуется состоянием настороженности; ситуативная (реактивная) тревожность – это психологическое состояние, порождаемые некоторыми конкретными ситуациями, которые объективно вызывают беспокойство, оно характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями, напряжением, беспокойством и нервозностью» [28].

Тревожность может возникать по многим причинам, начиная от врожденных особенностей нервной системы и заканчивая стрессовыми ситуациями. Воспитание, влияние окружающей среды, хронические

заболевания, гормональные нарушения, несбалансированное питание, дефицит витаминов, недостаток физической активности и органические поражения головного мозга также могут играть значительную роль.

Исследования, проведенные Б.А. Вяткиным, А.И. Захаровым и Д. Тейлором, показывают, «что уровень тревожности может повышаться при различных тяжелых заболеваниях. Например, это посттравматическое стрессовое расстройство, тревожно-депрессивное состояние, адаптационные и диссоциативные расстройства, неврастения, анемия, заболевания щитовидной железы и сердечно-сосудистые болезни» [9].

Анализ различных трактовок «тревожности» выявил ее ключевые компоненты: личностная тревожность, ситуативная тревожность, напряженность, беспокойство, неустойчивость внимания и особенности поведения в деятельности.

Тревожность можно рассматривать как состояние, включающее нервозность и напряженность, являясь эмоциональной реакцией на стрессовые внешние воздействия. Она усиливается при ожидании возможной неудачи или неблагоприятной оценки со стороны окружающих, выполняя роль адаптивного механизма, который повышает чувство ответственности за выполнение общественных норм и обязательств. Изучение природы тревожности показывает, что это универсальная реакция организма на предполагаемые угрозы из окружающей среды, тесно связанная с репрезентативными структурами.

1.2 Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста

«Анализ различных трактовок «тревожности» показал её основные составляющие: личностная тревожность, ситуативная тревожность, напряжение, беспокойство, неустойчивость внимания и особенности поведения в деятельности» [13].

Тревожность можно рассматривать как состояние, включающее нервозность и напряжение, являясь эмоциональной реакцией на стрессовые внешние воздействия. Она усиливается при ожидании возможной неудачи или неблагоприятной оценки со стороны окружающих, выполняя роль адаптивного механизма, который повышает чувство ответственности за выполнение общественных норм и обязательств. Изучение природы тревожности демонстрирует, что это универсальная реакция организма на предполагаемые угрозы из окружающей среды, тесно связанная с репрезентативными структурами.

Как можно оценить уровень тревожности у младших школьников? Уже в первый день можно увидеть, кто из детей беспокоится. Однако, прежде чем делать выводы, важно внимательно наблюдать за поведением ребенка, его взаимодействием с ровесниками, а также за его реакциями на уроках и во время перемен, учитывая различие в днях недели.

Ошибки в социальном климате детей начальных классов могут привести к необходимости введения дополнительных требований, связанных с новыми обязанностями и правилами поведения, предусмотренными школьной программой и режимом дня. Эти изменения сопровождаются расширением круга общения, включая новых товарищей и одноклассников. Выполнение этих новых норм частично определяет, какое впечатление о ребенке сложится у его окружения, включая родителей, близких и педагогов.

Подготовка к школе требует комплексного подхода, включающего физическую, интеллектуальную и психологическую подготовку. Важно, чтобы готовность к обучению охватывала различные аспекты, такие как умственные, психофизиологические, познавательные, нравственные, мотивационные, эмоциональные и социальные. Это помогает вовремя выявить признаки тревожности у младших школьников.

Э.Л. Арифмаметов в своих исследованиях отмечает, «что тревожный ребенок это тот, кто испытывает неуверенность в себе и своих решениях, подсознательно ожидает проблем, эмоционально нестабилен, мнителен и

недоверчив. Такой ребенок часто сомневается, опасается определенных ситуаций, настроен пессимистично, насторожен, имеет низкую самооценку и ожидает осуждений или недружелюбного отношения от окружающих» [1].

В исследовании А.А. Соколовой анализируются проявления тревожных расстройств среди учащихся начальных классов. Автор подробно описывает комплекс взаимосвязанных симптомов, включающих перманентное внутреннее напряжение, неспособность сосредоточиться на учебном процессе, спазмы лицевой мускулатуры, повышенную нервную возбудимость и нарушения режима сна. Результаты научной работы демонстрируют многоаспектное влияние тревожных состояний на соматическое здоровье и психоэмоциональную сферу младших школьников.

Научные труды Л.С. Выготского раскрывают множественные источники тревожного состояния учащихся начальных классов. Повышенная восприимчивость к эмоциональным переживаниям, заимствование беспокойного поведения от близких родственников, сложности в преодолении значимых препятствий формируют основу детского беспокойства. Дополнительными элементами выступают нереализованные базовые запросы личности, избыточные колебания при принятии решений и ощущение собственной вины. Совокупность данных проявлений образует систему внутренних и внешних причин возникновения тревожности у младших школьников.

Младшие школьники демонстрируют характерные проявления тревожного состояния через множественные поведенческие реакции. Быстрая утомляемость учащихся сопровождается внутренним дискомфортом во время выполнения учебных заданий, мышечным напряжением и общей скованностью движений. Застенчивость маленьких учеников проявляется параллельно с неспособностью к длительному ожиданию результатов, заниженной самооценкой, боязливостью и отказом от инициативы в новых начинаниях. Эмоциональное напряжение учащихся младших классов

нередко сопровождается вегетативными реакциями организма - повышенной потливостью и постоянно холодными, влажными ладонями.

Л.С. Выготский, анализируя социальное развитие учащихся начальной школы, отмечает существенную трансформацию межличностных взаимодействий к завершению второго года обучения. Младшие школьники постепенно отходят от безусловного признания авторитета взрослых, выстраивая коммуникативные связи преимущественно в среде ровесников. Социальные контакты между учениками приобретают первостепенное значение в структуре их повседневного общения [11].

Младшие школьники активно развивают навыки самоконтроля, познавательную деятельность и способность к рефлексии через осмысление собственных действий. Педагогические наблюдения показывают возрастающую склонность учеников начальных классов к планированию, познанию окружающего мира и социальному взаимодействию со сверстниками. Специалисты в области детской психологии разрабатывают комплексные методики исследования данного возрастного периода, направленные на выявление индивидуальных особенностей и раскрытие потенциала каждого ребенка.

Согласно исследованиям Ж. Пиаже, период развития детей от семи до одиннадцати лет характеризуется формированием умственных операций, приобретающих свойства обратимости и логической согласованности. Младшие школьники осваивают применение логических конструкций в практических ситуациях, преодолевая ограничения сенсорного восприятия. Качественные преобразования затрагивают базовые психические функции: перцептивные процессы, мнемические способности, имажинативную деятельность, речевое развитие и волевую регуляцию. Существенно развивается эмоциональная рефлексия, нравственное сознание и навыки социального взаимодействия [24].

Младший школьный период характеризуется существенными трансформациями психологического становления учащихся. Педагоги,

родственники и специалисты-психологи формируют благоприятную среду для раскрытия потенциала каждого ученика. Эмоциональное развитие ребенка претерпевает значительные метаморфозы, нередко сопровождающиеся повышенным беспокойством. Усложнение образовательной программы при переходе во второй класс зачастую вызывает у учеников глубокие эмоциональные переживания. Своевременная помощь взрослых позволяет школьникам научиться регулировать собственные эмоциональные состояния [16].

Повышенная эмоциональная восприимчивость выступает ключевой характеристикой учащихся начальных классов. Непосредственная реакция детей на происходящие события проявляется через спонтанный смех или нарушение дисциплины во время занятий. Постепенное развитие навыков саморегуляции позволяет школьникам приобретать способность управлять своими эмоциональными проявлениями.

Младшие школьники демонстрируют естественную склонность к оптимизму и активности, проявляя устойчивый интерес к образовательному процессу. Негативные переживания, связанные с педагогическим подходом или учебной программой, способны вызвать у учащихся младшего возраста повышенную тревожность и эмоциональную лабильность. Возникающие психологические трудности нередко выражаются через агрессивное поведение, раздражительность и резкие колебания настроения у детей данной возрастной группы [19].

«Снижение концентрации внимания, рассеянность, присутствие на уроках лишь физически все это признаки детей, пытающихся избежать факторов школьной жизни, вызывающих у них тревогу. Они могут вытеснять эти тревожные элементы из сознания или уходить в мир собственных идей, где им спокойнее. В итоге это состояние становится для них наиболее комфортным. Например, страх опоздать в школу является одним из главных страхов в этом возрасте. Опоздание означает не только не успеть, но и получить замечание, сделать что-то не так, как положено» [6].

Тревожность у детей младшего школьного возраста может возникать по разным причинам:

- «ограниченные возможности для самореализации и чрезмерные ожидания. Например, когда родители считают, что их ребенок уже должен уметь читать в четыре года, как другие дети, а он еще не освоил это навык;
- противоречивые требования со стороны родителей. Иногда они разрешают что-то, а потом вдруг запрещают, что сбивает ребенка с толку;
- безразличное отношение, вызывающее чувство опасности и незащищенности. Например, когда родитель говорит: «Иди сам сделай уроки, видишь, мама занята», ребенок может почувствовать себя покинутым;
- требования, унижающие ребенка и делающие его зависимым. Такие фразы, как «Ты ничего без моей помощи не можешь сделать! Ты хуже, чем все остальные», могут сильно подорвать самооценку ребенка [4].

В школьные годы под влиянием учебного процесса и воспитания у ребенка происходят значительные изменения в психическом развитии, которые готовят его к переходу в подростковый возраст. Индивидуальные особенности людей заметны уже с младенчества, а в младшем школьном возрасте они становятся особенно явными. На формирование личности влияет множество факторов: готовность ребенка к школе, условия его жизни до школы, педагогические воздействия, а также врожденные и приобретенные характеристики [20].

Поэтому младший школьный возраст является периодом значительных изменений в жизни ребенка. Личностное развитие в этот период может привести к повышению школьной тревожности.

1.3 Обзор методов коррекции тревожности у младших школьников

«Коррекция тревожности у младших школьников возможна, и направленная работа с детьми помогает снизить их напряженность и настороженность, уменьшить уровень переживаний и беспокойств, а также способствует формированию эмоциональной устойчивости и адекватной самооценки. В.Ю. Завьялов отмечает: «Несмотря на выраженность тревожных расстройств и беспокойства у детей в младшем школьном возрасте, тревожность еще не сформирована как устойчивое личностное образование» [14].

Главной задачей является своевременная и ранняя оценка эмоционального состояния детей, что особенно важно для младших школьников. Это позволяет выявить симптомы и особенности их проявления на ранней стадии. Исправление тревожности на этом этапе развития крайне важно для формирования личности ребенка в позитивном направлении. Однако часто возникают трудности с точной диагностикой тревожных проявлений и подбором эффективных методов коррекции [18].

Основоположники педагогической психологии Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, Е.И. Рогов, Е.Н. Савина и М.И. Чистякова разработали комплексные методики по снижению школьной тревожности у учащихся начальных классов. Научные труды специалистов содержат практические рекомендации по оказанию психолого-педагогической поддержки ученикам, сталкивающимся с проявлениями академической тревожности.

Исследователи Б.И. Кочубей, Е.К. Лютова и В.С. Мухина выделяют ключевые аспекты психологической поддержки детей. Первостепенное значение приобретает укрепление позитивного самовосприятия и уверенности ребенка в собственных возможностях. Следующим важным элементом выступает освоение методик мышечной релаксации при создании благоприятной психологической атмосферы. Заключительным компонентом становится формирование способностей самоконтроля в стрессовых

обстоятельствах. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на становление объективной самооценки у ребенка и развитие умений саморегуляции эмоционального состояния [23].

Психолого-педагогическая практика располагает множеством действенных инструментов снижения тревожности у учащихся начальной школы. Комплексное применение проективного рисования, песочных техник, кукольных постановок, музыкальных занятий и специальных двигательных упражнений позволяет достигать устойчивых результатов в коррекции эмоционального состояния детей. Методики арт-терапевтического воздействия и игровой деятельности демонстрируют высокую результативность благодаря своим специфическим характеристикам и механизмам влияния на психику ребенка [26].

Игротерапевтические методики зарекомендовали себя как эффективный инструмент психологической поддержки детей с повышенной тревожностью. Фундаментальные труды Д.Б. Эльконина демонстрируют значимость игрового взаимодействия в формировании личности ребенка. Погружение в игровое пространство создает альтернативную реальность, отвлекающую от негативных переживаний. Концентрация на выполнении игровых заданий естественным образом переключает внимание с тревожных состояний. Многообразие игровых активностей способствует нормализации эмоционального состояния, снижению телесных зажимов и психологического напряжения. Регулярное выполнение специально подобранных упражнений укрепляет самооценку ребенка, позволяя преодолеть барьеры самовыражения [15].

«Во время применения игровых методов специалист помогает ребенку воспроизводить определенные травматические эпизоды и ситуации, вызывающие тревожность, с помощью специально выбранных игрушек. В психологии этот метод известен как активная игротерапия. Для его осуществления используются различные категории игрушек, такие как

игрушки, отражающие реальную жизнь, игрушки для выражения агрессии, а также материалы для творческого самовыражения» [32].

«К приемам игротерапии тревожных младших школьников относят различные коррекционно-развивающие игры, снимающие напряжение и развивающие навыки саморегуляции. Например, это такие игры, как «Жмурки», «Пятнашки», «Смелые мыши», «Полоса препятствий», а также игровые упражнения – «Сдвинь камень», «Черепаша», «Рисунок на спине» и прочее» [32].

Карл Роджерс и Карл Густав Юнг отмечают, что «арт-терапия является действенным методом для уменьшения тревожности. Её преимущества заключаются в предоставлении ребёнку широких возможностей для самовыражения через творчество, что способствует утверждению и осознанию собственного «Я». В этом процессе часто используется техника активного воображения, которая помогает взаимодействовать сознательному и бессознательному и найти между ними гармонию. Арт-терапия способствует саморазвитию, снижению напряжённости, расслаблению, освобождению от страхов, повышению самооценки и принятию себя» [29].

А.А. Соколова считает, что «арт-терапия для детей – это способ психотерапии, где используются искусство и творчество. Цель этой терапии заключается в том, чтобы помочь детям выразить себя и лучше понять собственные чувства через искусство, а также научиться конструктивно реагировать на окружающий мир [30]. Основным методом коррекции здесь сублимация. Виды арт-терапии включают сказкотерапию, музыкотерапию и песочную терапию, так как они тоже основаны на творческих процессах.

Проективное рисование используется как метод диагностики и коррекции, позволяя выявить источники тревоги и их проявления, а также различные эмоциональные реакции у детей младшего школьного возраста. Л.И. Бочанцева подчеркивает, что рисование дает детям возможность свободно выражать свои эмоции и желания, улучшая их адаптацию к разным ситуациям и помогая безопасно столкнуться с потенциально тревожными

или негативными образами. В практике применяются методы свободного рисования, а также коммуникативные и совместные формы художественного самовыражения» [7].

И.Г. Выгодская, А.И. Захаров и А.С. Спиваковская рекомендуют применение куклотерапии. Они подчеркивают, что этот метод основывается на том, что ребенок идентифицирует себя с любимым героем или игрушкой. Кукла используется как промежуточный объект взаимодействия между ребенком и психологом. В ходе терапии кукла «участвует» в спектакле, сюжет которого включает травмирующие для ребенка события, и успешно справляется с ними. По мере развития сюжета, эмоциональное напряжение ребенка достигает своего пика, а затем сменяется снятием нервно-психического напряжения. Этот метод напоминает игротерапию, так как ребенок также разыгрывает тревожную для него ситуацию, но в куклотерапии это делает конкретный объект – кукла. В итоге, «ребенок испытывает снижение напряжения, расслабляется и избавляется от страхов» [7].

Психотерапевтическая практика применения песка демонстрирует значительную результативность при работе с тревожными состояниями пациентов. Метод песочной терапии способствует глубинному расслаблению и формированию устойчивых механизмов психологической защиты. Специально подготовленные песочницы наполняются тщательно обработанным и дезинфицированным материалом. Коллекции миниатюрных фигурок разнообразных категорий выступают ключевым инструментом терапевтического процесса. Психологический подход, основанный на научных трудах М. Ловенфельда и Д. Калфа, позволяет клиентам естественным образом выражать эмоции и активировать символическое мышление [5].

Ведущие специалисты в области психотерапии, среди которых Э. Берн, Э. Гарднер, А.В. Гнездилов и Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, создали уникальный терапевтический подход, основанный на использовании

сказочных повествований при работе со стрессовыми состояниями. Метафорические сюжеты сказок позволяют юным пациентам гармонизировать разрозненные элементы своей личности. Сказкотерапия активизирует креативный потенциал ребенка, формирует навыки социального взаимодействия и готовит к преодолению эмоционально насыщенных ситуаций. Погружение в символический мир сказки помогает детям осуществлять проработку телесных и эмоциональных зажимов, развивая адаптивные способности личности [10].

В психокоррекционной практике для тревожных детей метод сказок включает обсуждение поступков персонажей, анализ их эмоций и взаимодействий в различных ситуациях. Также используются такие элементы, как создание тематических рисунков и инсценировка сцен, что помогает снизить уровень тревожности у младших школьников [3].

Метод «сочинения историй», предложенный Р.М. Стертцингером, предлагает создавать собственные повествования на основе ситуаций, которые вызывают тревогу у младших школьников, и определять подходящие формы поведения в этих ситуациях. В отличие от сказок, где сюжет уже заранее известен, здесь дети сами придумывают истории. Музыкотерапия, в свою очередь, помогает снять нервное напряжение, эмоционально расслабиться и настроиться на позитивный лад. В.Ю. Завьялов, З. Миллер, К. Швабе и другие специалисты предлагают использовать музыкотерапию как самостоятельный метод, а также в сочетании с другими подходами. Например, В.Ю. Завьялов отмечает, что «музыкотерапия включает катарсис – эмоциональную разрядку, которая помогает детям осознавать свои тревожные переживания, сталкиваться с жизненными проблемами, приобретать новые средства эмоциональной выраженности и формировать новые отношения и установки» [13].

М.И. Чистякова и Г. Юнова подчеркивают значимость снижения мышечного напряжения при работе с тревожными учащимися начальных классов. Психогимнастические методики, включающие ритмические

упражнения, пантомимические элементы и групповые танцевальные активности, способствуют эмоциональной разрядке и мышечному расслаблению детей. Занятия выстраиваются последовательно: релаксационный этап сменяется пантомимическими упражнениями, завершаясь финальной стадией. Дополнительное применение дыхательных практик усиливает релаксационный эффект, снижая психофизическое напряжение учащихся [22].

Психологические методики снижения тревожности младших школьников включают комплексные подходы, объединяющие несколько терапевтических инструментов. Методика визуализации приятных воспоминаний способствует формированию позитивного эмоционального фона, существенно снижая уровень детской тревожности. Ролевое моделирование стрессовых ситуаций позволяет ученикам начальных классов выработать эффективные поведенческие стратегии, а специальные дыхательные упражнения из арсенала психогимнастики обеспечивают быстрое восстановление эмоционального равновесия [17].

Применение методики «Улыбка» совместно с ролевым моделированием поведения создает благоприятную среду для психологической адаптации детей. Преднамеренное преувеличение эмоциональных состояний через метод «Доведение до абсурда» позволяет воспитанникам легче справляться с внутренними переживаниями. Разработанные специалистами коррекционные программы систематически внедряются в практику работы с тревожными детьми, обеспечивая комплексный подход к решению психологических задач.

Младшие школьники поддаются психологической коррекции тревожных состояний благодаря пластичности эмоциональной сферы и отсутствию закрепленных тревожных паттернов поведения. Комплексное воздействие специалистов через индивидуальный подход к каждому ребенку позволяет существенно снизить уровень эмоционального дискомфорта,

стабилизировать психоэмоциональное состояние и сформировать адекватную самооценку у учащихся начальных классов [16].

Психологическая работа с детьми включает широкий спектр методов релаксации и развития навыков саморегуляции. Применение игровых методик, творческих занятий с куклами, песком и музыкой, а также элементов психогимнастики создает благоприятные условия для стабилизации эмоционального фона ребенка и снижения уровня тревожности.

Выводы по первой главе:

Младшие школьники сталкиваются с повышенной тревожностью при адаптации к образовательной среде и возрастающим учебным требованиям. Психологическое напряжение проявляется во время публичных выступлений, проверочных работ, коммуникации со сверстниками, а также из-за опасений разочаровать близких или стать объектом насмешек. Взаимоотношения с педагогами и членами семьи оказывают существенное влияние на эмоциональное состояние учащихся. По мере взросления уровень тревожности может снижаться, однако спектр провоцирующих её обстоятельств расширяется.

Применение комплексных коррекционных методик, включающих элементы игровой деятельности, художественного творчества и работы с куклами, зарекомендовало себя как действенный инструмент снижения тревожных состояний у учащихся начальных классов. Результативность данных подходов обусловлена их влиянием на формирование позитивной самооценки, способности к эмоциональной саморегуляции и освоению релаксационных практик. Высокая пластичность психоэмоциональной сферы младших школьников позволяет достигать значительных положительных изменений при систематическом использовании указанных терапевтических стратегий.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста

2.1 Организация и методы исследования

Цель исследования – изучение возможности снижения уровня тревожности у детей младшего школьного возраста посредством специально разработанной коррекционной программы.

Объект исследования: тревожность младших школьников.

Предмет исследования: коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: применение комплексных методов психолого-педагогической коррекции, включающих игровые, арт-терапевтические и коммуникативные техники, способствует снижению уровня тревожности у детей младшего школьного возраста и улучшает их эмоциональное состояние и адаптацию в школьной среде.

Мы сосредоточили внимание на решении следующих задач:

- на основе анализа психолого-педагогической литературы определить особенности понятия «тревожность»;
- раскрыть особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста;
- проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста, сделать выводы на основе диагностики на констатирующем и контрольном этапах работы.

В исследовании приняли участие 32 ребенка младшего школьного возраста – 8-9 лет, учащихся 3 «А» класса МБОУ Школы № 116. Дети были разделены на две группы по 16 человек в каждой группе – контрольная и экспериментальная.

Исследование включало два основных этапа: констатирующий и формирующий. На констатирующем этапе проводилось диагностическое обследование, целью которого было выявить уровень тревожности у младших школьников и проанализировать их эмоциональное состояние. Для диагностики использовались специально подобранные психодиагностические методики, которые помогали определить ситуативную, личностную и школьную тревожность. Для оценки тревожности были применены четыре методики, широко признанные как валидные и надежные в психодиагностической практике (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностический инструментарий

Методика	Автор	Цель методики
Шкала личностной и ситуативной тревоги	Ч.Д. Спилберген, Ю. Л. Ханин	Изучение уровня ситуативной и личностной тревожности у детей
Детский вариант шкалы явной тревожности	А.М. Прихожан	Оценка общего уровня тревожности у детей младшего школьного возраста
Тест школьной тревожности	Б. Филлипс	Определение уровня тревожности, связанной с учебной деятельностью
Личностная шкала проявлений тревоги	Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина	Изучение индивидуальных особенностей тревожности как устойчивой личностной характеристики

Шкала оценки ситуативной и личностной тревожности, разработанная Ч.Д. Спилбергером и Ю.Л. Ханиным, служит для выявления двух видов тревоги: ситуативной, зависящей от текущих обстоятельств, и личностной, отражающей постоянную предрасположенность к беспокойству. Методика состоит из двух частей, каждая из которых включает двадцать утверждений, на которые ребёнок отвечает, руководствуясь своими ощущениями. Ситуативная тревожность показывает уровень беспокойства в данный момент, а личностная тревожность определяет устойчивую склонность к тревожным реакциям.

Методология, разработанная А.М. Прихожан для оценки тревожности у детей младшего школьного возраста, представляет собой ценный инструмент. Он адаптирован специально для этой возрастной группы и позволяет эффективно выявить общий уровень тревожных состояний. В ходе тестирования детям предлагаются утверждения, на которые они должны ответить «да» или «нет». Это помогает оперативно определить склонность ребёнка к переживаниям и уровень его тревоги.

Кроме того, школьная тревожность может быть оценена с помощью методики, предложенной Б. Филлипсом. Этот подход направлен на выявление степени беспокойства, связанного с учебным процессом и школьной деятельностью. Методика состоит из 58 вопросов, разбитых на 8 категорий, каждая из которых отражает различные аспекты тревожности, связанные с обучением. Вопросы затрагивают такие темы, как страх перед проверкой знаний, боязнь учителей, опасение не оправдать ожидания и другие. Благодаря этому диагностическому инструменту можно точно определить, какие элементы школьной жизни вызывают у ребёнка тревогу.

Методика личностной шкалы тревожности, разработанная Дж. Тейлором и адаптированная Т.А. Немчиным, предназначена для оценки тревожности как устойчивой черты личности. Она включает пять утверждений, на которые дети должны ответить «да» или «нет». Этот метод помогает определить степень тревожности и её влияние на поведенческие реакции и эмоциональное состояние детей.

С помощью данной методики планировалось провести оценку уровня тревожности у младших школьников. Каждая методика охватывает определённые критерии тревожности, анализируя её различные аспекты.

2.2 Диагностика уровня тревожности младших школьников

После утверждения диагностических методик было проведено тестирование детей младшего школьного возраста. Используя методику

Спилбергера-Ханина «Шкала личностной и ситуативной тревожности», были получены результаты для контрольной и экспериментальной группы (таблица 2). Данные обеих групп детей младшего школьного возраста были тщательно оценены.

Таблица 2 – Результаты первичной диагностики по методике Спилбергера-Ханина «Шкала личностной и ситуативной тревожности»

Уровень тревожности	% от общего количества	
	экспериментальная группа	контрольная группа
Низкий уровень (0-20 баллов)	19	25
Умеренный уровень (21-40 баллов)	62	56
Высокий уровень (41 и более баллов)	19	19
Всего	100	100

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 1.

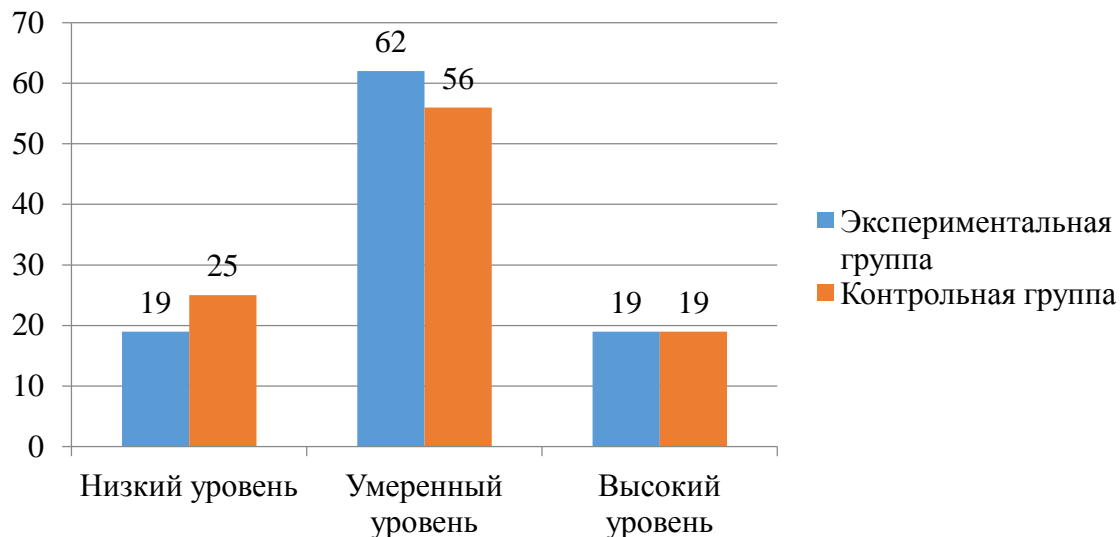


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики по методике Спилбергера-Ханина «Шкала личностной и ситуативной тревожности», %

В ходе диагностики контрольной группы было установлено, что низкий уровень тревожности (от 0 до 20 баллов) наблюдается у 25% младших

школьников. Это указывает на их эмоциональную стабильность и способность хорошо адаптироваться к учебной среде.

Большинство детей, а именно 56%, имеют умеренную тревожность (от 21 до 40 баллов). Такие результаты показывают, что для этой возрастной группы характерны нормальные эмоциональные колебания, вызванные учебной нагрузкой и процессом социализации, без серьезных эмоциональных проблем.

Высокий уровень тревожности (больше 41 баллов) был выявлен у 19% учеников. Эти данные свидетельствуют о значительном эмоциональном напряжении, которое может негативно влиять на их успеваемость и психоэмоциональное состояние.

Сравнительный анализ экспериментальной группы выявил низкий уровень тревожности у 19% детей (3 человека), что чуть ниже по отношению к контрольной группе. На высокий уровень тревожности также приходится 19% младших школьников (3 человека), аналогично контрольной группе, подчеркивая сопоставимость данных между группами.

Методика А.М. Прихожан «Детский вариант шкалы явной тревожности» была применена для сбора данных по контрольной и экспериментальной группам. Исследование было посвящено оценке уровней общей тревожности у младших школьников.

Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты первичной диагностики по методике А.М. Прихожан «Детский вариант шкалы явной тревожности»

Уровень тревожности	% от общего количества	
	экспериментальная группа	контрольная группа
Низкий уровень	19	25
Умеренный уровень	62	56
Высокий уровень	19	19
Всего	100	100

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 2.

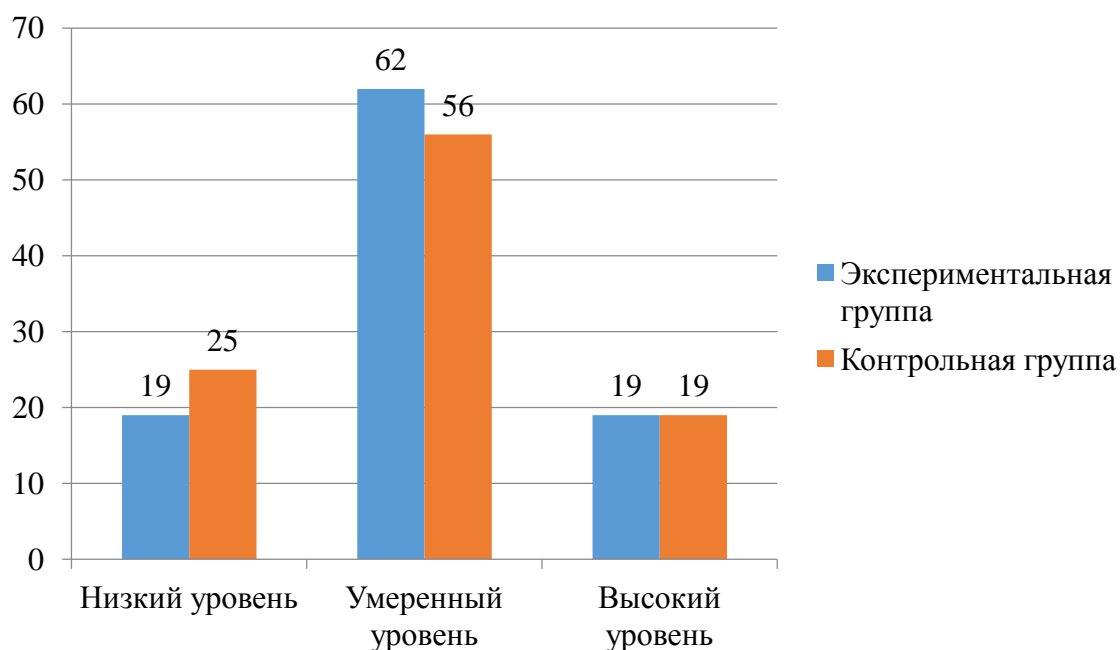


Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики по методике А.М. Прихожан «Детский вариант шкалы явной тревожности», %

В рамках проведения диагностики по методике А.М. Прихожан, в контрольной выборке было обнаружено, что у 25% младших школьников (4 человека) уровень тревожности низкий (0–20 баллов). Это показатель их эмоционального равновесия, способности выдерживать учебные требования и интегрироваться в школьную среду. У 56% детей (9 человек) зафиксирован умеренный уровень тревожности (21–40 баллов), являющийся типичным для данной возрастной категории. Такой уровень отражает естественные колебания в эмоциональном состоянии, вызванные адаптационными процессами и социальными взаимодействиями в учебной обстановке. Что касается высокого уровня тревожности (41 балл и более), то он затронул 19% участников (3 человека), проявляя значительное эмоциональное напряжение, с возможным отрицательным воздействием на психику и успеваемость.

В экспериментальной группе, низкий уровень тревожности отмечен лишь у 19% детей (3 человека), что ниже в сравнении с контрольной выборкой. Этот факт может сигнализировать о несколько более выраженных

проблемах адаптации в этой подгруппе учащихся. Доминирующим является умеренный уровень тревожности, выявленный у 62% детей (10 человек), что свидетельствует о распространённости стандартных эмоциональных сложностей, связанных с обучением. Высокий уровень тревожности в экспериментальной группе составил 19% (3 чел.), аналогично контрольной группе, что говорит о наличии схожих эмоциональных трудностей у детей из обеих групп.

Данные первичной диагностики школьной тревожности по методике Б. Филлипса «Тест школьной тревожности» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты первичной диагностики по методике Б. Филлипса «Тест школьной тревожности»

Уровень тревожности	% от общего количества	
	экспериментальная группа	контрольная группа
Низкий уровень	12	31
Умеренный уровень	69	50
Высокий уровень	19	19
Всего	100	100

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 3.

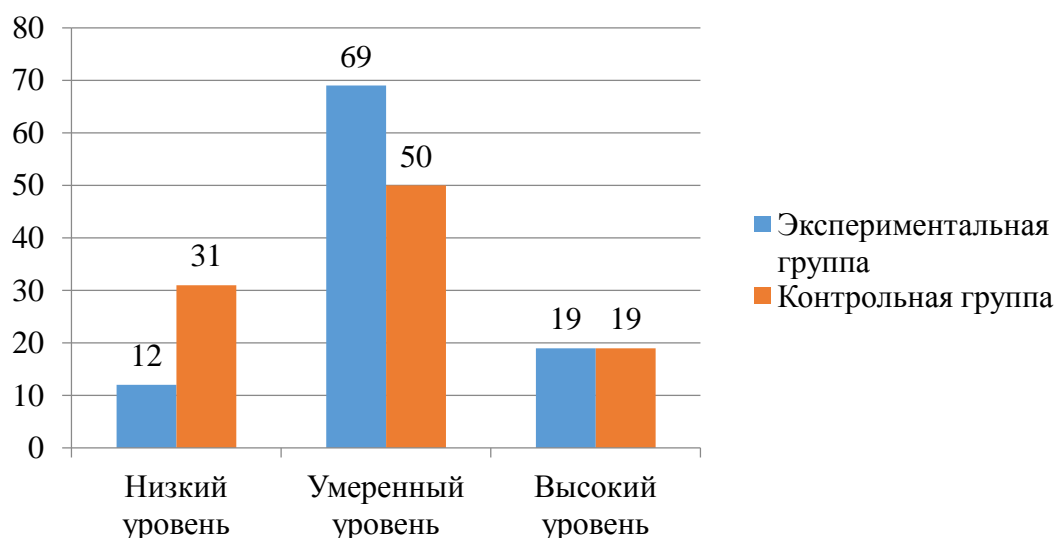


Рисунок 3 – Результаты первичной диагностики по методике Б. Филлипса «Тест школьной тревожности», %

При применении методики Б. Филлипса по диагностике тревожности наблюдаются различные уровни эмоциональной устойчивости в контрольной и экспериментальной группах. В контрольной группе малый индекс тревожности (от 0 до 20 баллов) идентифицирован у 31% испытуемых (5 человек), что демонстрирует их адаптационные способности к школьной среде. Также в этой группе у 50% (8 человек) зафиксирован умеренный уровень тревожности (между 21 и 40 баллами), что указывает на наличие некоторых эмоциональных сложностей, связанных с образовательным процессом. Выраженные эмоциональные проблемы, которые требуют внимания профессионалов, обнаружены у 19% детей (3 человека), чей уровень тревожности превысил 41 балл.

В противоположность этому, экспериментальная группа проявляет отличительные динамики тревожности. Низкие показатели тревожности встречаются лишь у 12% участников (2 человека), что может намекать на более серьезные адаптационные барьеры в учебной среде. Вместе с тем, умеренная тревожность присуща 69% детей (11 человек), отражая средний уровень эмоционального дискомфорта, связанного с учебными нагрузками. Высокий уровень тревожности присутствует в обеих группах с одинаковой частотой – 19% (3 человека).

В таблице 5 представлены результаты первичной диагностики по методике «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор.

Таблица 5 – Результаты первичной диагностики по методике «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор

Уровень тревожности	% от общего количества	
	экспериментальная группа	контрольная группа
Низкий уровень	19	37
Умеренный уровень	56	44
Высокий уровень	25	19
Всего	100	100

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 4.

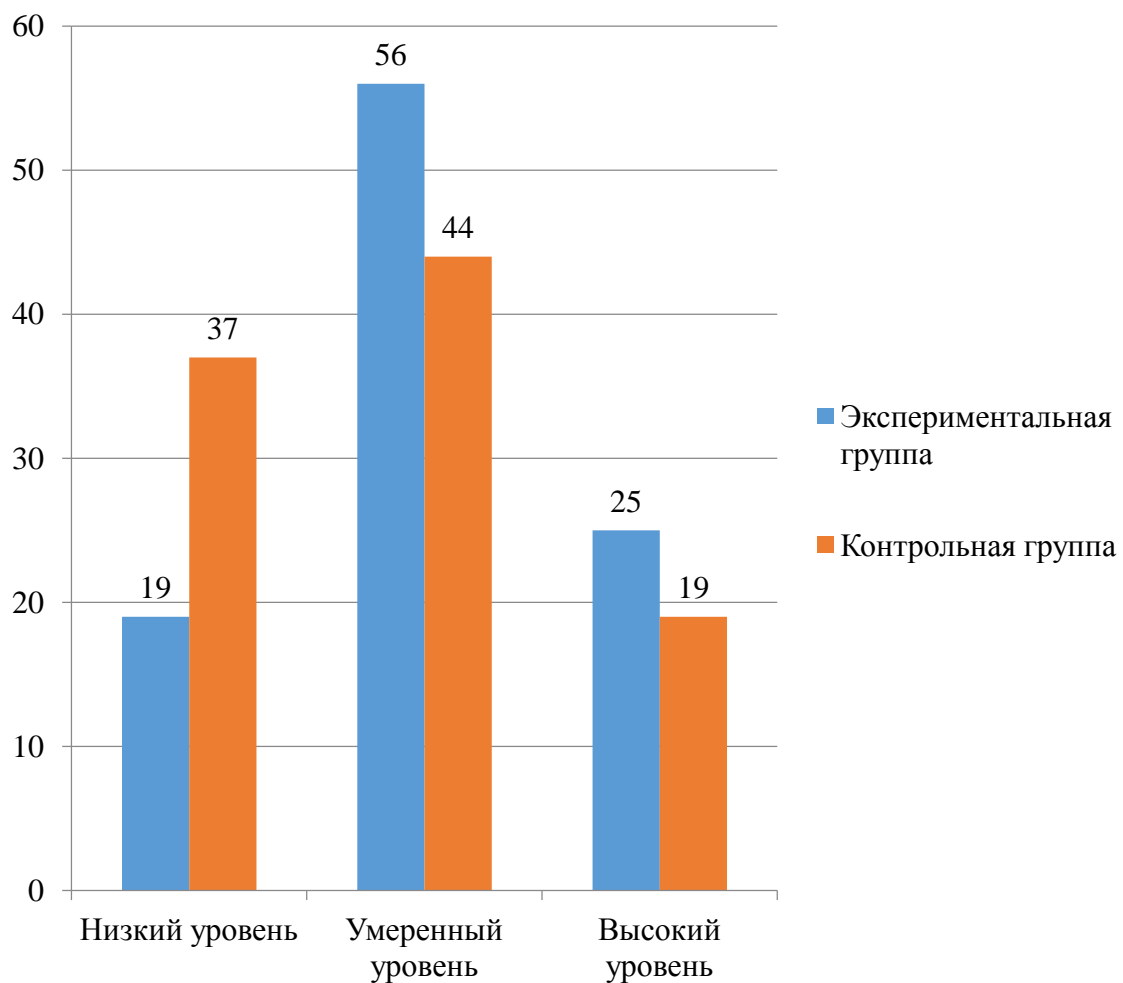


Рисунок 4 – Результаты первичной диагностики по методике «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор, %

Первичная диагностика по методике Дж. Тейлора продемонстрировала следующую картину в контрольной группе: значительное число детей, составляющее 37% (6 человек) имеют низкие показатели тревожности (0–20 баллов), демонстрируя высокую эмоциональную устойчивость и способность адаптироваться к школьным нагрузкам, не испытывая значительных эмоциональных стрессов.

Большинство детей, а именно 44% (7 человек), показали умеренные уровни тревожности (21–40 баллов), указывая на незначительные, но нормальные эмоциональные колебания.

Лишь 19% (3 человека) проявили высокий уровень тревожности (41 и более баллов), что свидетельствует о сильных эмоциональных нагрузках, влияющих на школьные достижения и общее благополучие.

Результаты диагностики экспериментальной группы показали существенные отличия: минимальный уровень тревожных состояний продемонстрировали лишь трое учащихся (19%), значительно уступая контрольной выборке по данному параметру, что свидетельствует о повышенной психоэмоциональной уязвимости обследуемых детей.

Средние значения тревожности обнаружены у девяти школьников (56%), превосходя аналогичные показатели контрольной группы и отражая стабильное эмоциональное напряжение, обусловленное учебными требованиями и школьной средой.

Максимальные показатели тревожности зафиксированы у четверых детей (25%), превышая уровень контрольной группы, что обуславливает необходимость профессионального сопровождения педагогами и профильными специалистами ввиду выраженной эмоциональной дестабилизации.

По результатам применения методики Спилбергера-Ханина установлен умеренный уровень беспокойства среди учащихся начальных классов.

Значительная доля школьников обеих исследуемых групп, составляющая 19%, демонстрирует высокие показатели тревожности, что обуславливает необходимость внедрения комплекса мероприятий, направленных на снижение психологического напряжения и оптимизацию адаптационных процессов.

Согласно исследованию по методике А.М. Прихожан, значительная часть респондентов обеих групп (19%) демонстрирует повышенные показатели тревожности, требующие профессиональной коррекции.

Полученные результаты обосновывают необходимость разработки комплексных мер по снижению эмоционального напряжения и укреплению

психологической резилентности младших школьников для оптимизации их адаптационного процесса.

Методика Б. Филлипса выявила существенные эмоциональные нарушения среди обследованных групп респондентов. Психологическое сопровождение требуется учащимся с различными проявлениями тревожности, включая высокие и средние показатели. Формирование комфортного психологического климата в образовательном пространстве становится приоритетной задачей для оптимизации учебного процесса.

Последнее исследование продемонстрировало незначительное превышение показателей тревожности среди участников экспериментальной группы.

Статистическая обработка данных с использованием U-критерия Манна-Уитни позволила определить различия между младшими школьниками обеих групп.

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ составило 177,5, находящееся в пределах статистической незначимости при критических значениях $U_{\text{кр}}(0,05) = 94$ и $U_{\text{кр}}(0,01) = 108$, что свидетельствует о несущественных расхождениях в показателях между экспериментальной и контрольной выборками.

Специальные исследования начального периода подтвердили актуальность создания программы коррекции тревожных состояний среди учащихся младших классов, преимущественно среди детей с высокими показателями беспокойства.

Результаты первоначальной диагностики свидетельствуют о склонности значительной части младших школьников к состояниям повышенной тревожности, что обуславливает острую потребность в разработке специализированных коррекционных мероприятий.

Повышенная тревожность у младших школьников оказывает деструктивное воздействие на познавательные способности и модели поведения.

Период адаптации к школьной среде требует от учащихся начальных классов значительных усилий при освоении учебного материала и выстраивании социальных связей со сверстниками.

Чрезмерное нервное напряжение у детей младшего школьного возраста выражается через опасение совершить ошибку, дискомфорт при оценивании результатов деятельности и сложности в проявлении индивидуальности.

Младшие школьники, проявляющие признаки повышенной тревожности, сталкиваются со значительными препятствиями в образовательном процессе и личностном развитии. Постоянное беспокойство существенно ограничивает социальную активность учащихся, создавая барьеры при взаимодействии со сверстниками и негативно влияя на восприятие собственных способностей.

Отсутствие своевременной психологической поддержки может привести к формированию устойчивых поведенческих паттернов, сохраняющихся на протяжении всей жизни.

Разработка специализированной программы коррекции тревожности позволит сформировать эффективные механизмы саморегуляции у школьников, укрепить их психологическую устойчивость и создать благоприятную эмоциональную атмосферу.

Педагоги совместно с родителями выступают ключевыми участниками процесса управления школьной тревожностью, обеспечивая необходимую поддержку и сопровождение учащихся.

Разработка специализированных педагогических методик и их последовательная имплементация становится ключевым фактором укрепления психологического благополучия младших школьников, способствуя формированию сбалансированной личности ребенка в образовательном пространстве.

2.3 Содержание работы по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста

Формирующий этап экспериментального исследования направлен на реализацию и практическую проверку разработанной коррекционной программы, ориентированной на минимизацию тревожных состояний у учащихся начальных классов.

Младшие школьники 3 «А» муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №116 городского округа Самара, составившие экспериментальную группу из шестнадцати учащихся, приняли участие в формирующем этапе педагогического эксперимента.

Эмпирическое исследование подтвердило эффективность комплексных психолого-педагогических методов коррекции в работе с учащимися начальных классов. Интегративный подход, сочетающий элементы арт-терапии, игровые методики и развитие коммуникативных навыков, значительно снижает показатели школьной тревожности, способствуя гармоничной адаптации детей к образовательной среде и стабилизации их эмоционального состояния.

Специально разработанная коррекционная программа рассчитана на еженедельные встречи длительностью 75 минут каждая, общей продолжительностью 12 недель.

Программа направлена на формирование адаптивных механизмов эмоционального контроля младших школьников посредством комплексных коррекционных мероприятий, включающих психологическое сопровождение, развитие внутренних ресурсов самоконтроля и становление позитивной самооценки.

Реализация коррекционной Программы базируется на достижении конкретных целевых показателей, детально представленных в схематическом изображении номер пять.



Рисунок 5 – Задачи и ожидаемые результаты коррекционной программы

Занятия проходили в различных форматах: группах, парах и индивидуально. Программа включала коммуникативные игры, упражнения, практические задачи, беседы и обсуждения. В таблице 6 представлен план коррекционной программы на 3 месяца.

В течение первого квартала 2025 года младшие школьники экспериментальной группы проходили курс коррекционной Программы. Детальное описание методического инструментария и практических упражнений представлено в последующих материалах исследования.

Таблица 6 – Содержание формирующего этапа исследования

Неделя	Мероприятие	Форма работы	Цель мероприятия
1	Индивидуальные беседы с детьми	Индивидуальная работа	Установление контакта, выявление причин тревожности
2	Арт-терапия: «Рисуем свои эмоции» (дети рисуют свои страхи и радости)	Творческое занятие	Осознание собственных эмоций и способов их выражения
3	Упражнение «Магия дыхания» (дыхательные упражнения + рисование дыханием через цветные трубочки)	Творческо-практическое занятие	Формирование навыков расслабления и саморегуляции
4	Сказкотерапия: «Как маленький герой стал смелым» (придумывание истории про преодоление страхов)	Групповое занятие	Повышение уверенности в себе через сюжетные метафоры
5	Консультация для педагогов: «Как поддержать ребёнка с тревожностью»	Семинар	Обучение педагогов методам работы с тревожными детьми
6	Коллаж: «Моё счастливое место» (создание из вырезок и рисунков образа безопасного пространства)	Творческое занятие	Создание чувства внутренней безопасности
7	Тренинг для родителей: «Как помочь ребёнку справиться с тревожностью»	Семинар-тренинг	Укрепление взаимодействия родителей с детьми
8	Театральная импровизация: «Сценки без страха» (разыгрывание ситуаций, где дети преодолевают тревогу)	Игровое занятие	Развитие уверенности и навыков общения
9	Индивидуальная работа с детьми с высоким уровнем тревожности	Индивидуальная работа	Решение индивидуальных проблем
10	Творческая мастерская: «Амулет смелости» (создание поделки, символизирующей уверенность и спокойствие)	Творческо-практическое занятие	Повышение уверенности через символический предмет
11	Музыкотерапия: «Звуки спокойствия» (слушание расслабляющей музыки + создание мелодий на простых инструментах)	Групповое занятие	Снятие эмоционального напряжения через музыку
12	Кинетический песок: «Песочные миры» (создание фигур и рисунков в песке, обсуждение их значений)	Творческо-сенсорное занятие	Развитие тактильных ощущений и снятие тревожности через сенсорную терапию

Художественное самовыражение младших школьников раскрывается на практическом занятии арт-терапии «Рисуем свои эмоции»,

способствующем формированию навыков распознавания чувств и переживаний. Методологический подход занятия создает безопасную атмосферу для выражения эмоционального состояния учащихся начальной школы через процесс рисования. Выделенные сорок минут позволяют ученикам полностью погрузиться в творческий процесс и достичь максимальной эффективности работы.

В процессе творческого занятия наставник помог воспитанникам раскрыть глубинные возможности самовыражения посредством искусства. Молодые участники, экспериментируя с художественными материалами, создали серию парных композиций, отражающих противоположные эмоциональные состояния. Коллективное обсуждение работ позволило детям осмыслить визуальные образы и выработать конструктивные методы управления негативными переживаниями.

В процессе занятия по изобразительному искусству воспитанники студии отобразили собственные эмоциональные состояния через визуальные образы на бумаге. Для Михаила тревожность воплотилась в образе темной чаши с плотно растущими деревьями, олицетворяющей страх потеряться среди лесных зарослей. Анна перенесла на лист свою тревогу, связанную с выступлениями перед аудиторией, изобразив школьное здание. На следующем этапе исследования наблюдалось проявление радости у детей анализируемой группы.

Лимитированное время групповой работы не позволило завершить запланированные рисунки, обусловив перенос аналитической части на последующую встречу.

Художественно-терапевтические методики способствуют эффективному развитию эмоциональной саморегуляции у детей посредством творческого самовыражения. Распределение временных интервалов с учетом особенностей каждого воспитанника обеспечивает качественное выполнение поставленных педагогических задач. Внедрение элементов игровой

деятельности при начальном взаимодействии создает благоприятные условия для спонтанного проявления чувств участниками терапевтической группы.

В течение прошедшей недели проводилось терапевтическое занятие со сказками под названием «Как маленький герой стал смелым». Воспитанники создавали уникальные истории о преодолении личных страхов, погружаясь в мир метафор и совместного творчества.

По окончании встречи ученица Лиза рассказала о внутреннем отклике на эволюцию персонажа-зайца в отважного героя, проявляя желание к собственному преобразению. Комментарии ребенка указывают на становление у группы процесса соотнесения себя со сказочными образами, развивающего компетенции совладания с персональными тревогами.

В ходе совместной творческой деятельности возникали определенные трудности между учащимися. Первоклассник Владимир столкнулся с проблемой создания оригинальных сюжетных элементов, но благодаря групповой поддержке сверстников смог существенно обогатить тематику взаимовыручки. Лидерские качества школьницы Киры иногда ограничивали возможности других детей включиться в общую работу. Своевременное педагогическое содействие обеспечило равные возможности для творческого самовыражения всех членов группы.

В рамках психологической работы младшие участники воплощали персональные арт-композиции «Моё счастливое место», используя смешанные техники коллажирования и рисования. Маленькие авторы создавали индивидуальные образы безопасного пространства с помощью журнальных иллюстраций и собственных художественных элементов. Творческий процесс был направлен на формирование у воспитанников позитивного самоощущения через визуальное воплощение личной зоны психологического комфорта. Длительность творческого занятия равнялась одному академическому часу.

Учащиеся погрузились в изучение персональных зон психологического комфорта, раскрывая глубинные эмоции к значимым местам своей жизни.

Воспитанники, направляемые опытным педагогом, размышляли о пространствах, дарящих внутреннюю безопасность и душевный подъем. Через творческое самовыражение каждый ребенок создал уникальную композицию собственного гармоничного пространства, применяя журналы, художественные материалы и канцелярские элементы в технике коллажирования.

Воспитанники курса искусств раскрыли глубинные смыслы авторских работ через детальный разбор композиционных и семантических элементов на персональных выступлениях. Молодые создатели умело воплотили эмоциональную связь с любимыми местами посредством разнообразных художественных приемов. Коллективное обсуждение пространства радости вызвало многогранные интерпретации среди школьников. По мнению Владимира, подобная локация исключает любые беспокойные факторы, создавая атмосферу полного умиротворения, тогда как Мария видела в ней тихое место для уединенных развлечений.

Участники творческой дискуссии создавали визуализации персонального понимания счастья через разнообразные художественные образы. Величественные горные пейзажи стали воплощением мечтаний Глеба, тогда как морская стихия вдохновила Анну на создание выразительной работы. Воспитанники студии обогатили свои произведения уникальными авторскими элементами, среди которых особую выразительность приобрела яркая радуга Киры, воплотившая детское ощущение безграничной радости. Финальные творческие работы отразили глубоко личностное видение каждым ребенком заветных пространств, наполненных позитивными переживаниями и драгоценными моментами прошлого.

Пустынный морской пейзаж, где одинокая лодка качалась на волнах, подарил Анне ощущение глубокого спокойствия, создавая уникальное пространство для размышлений в момент групповой дискуссии о знаковых местах.

Анализ творческих работ детей раскрыл уникальные грани восприятия безопасности каждым воспитанником дошкольного учреждения. Рисунок Владимира отобразил глубинное ощущение защищенности через образ уединенной лесной поляны, создающей естественный барьер от окружающих тревог. Художественное видение Кириллы воплотилось в яркой радуге, передающей атмосферу радости и беззаботного детства. Созданная Марией композиция раскрыла значимость родительской заботы и домашнего пространства как основы душевного равновесия ребенка.

Благоприятная атмосфера урока способствовала раскрытию индивидуальности каждого учащегося

Заключительный монолог Владимира отразил успешное развитие коммуникативных способностей через активное взаимодействие.

Участие в театральных постановках становится действенным инструментом психологической адаптации воспитанников, позволяя им через сценическое мастерство осваивать механизмы совладания с тревожными состояниями. Показательным примером служит опыт воспитанницы Киры, которая преодолела барьер публичных выступлений благодаря вовлечению в театральную деятельность. Погружение в роль помогло юной актрисе трансформировать изначальный страх сцены в позитивные переживания, закрепив навыки эмоциональной саморегуляции.

Молодой артист проявил инициативу в театральной деятельности группы, разработав самобытный замысел сценической работы. Выступая в этюде про борьбу с ночными волнениями, ученица раскрыла глубокое осмысление способов преодоления беспокойства через использование света или обращение к родителям. Положительные изменения указывают на эффективное освоение воспитанниками методов управления эмоциональным состоянием с помощью доступных средств.

Театральная практика выявила определенные трудности самовыражения среди воспитанников студии. Застенчивая участница Лиза первоначально не могла приступить к выполнению актерских упражнений,

пока педагог не предоставил ей опорный текст для создания комфортной атмосферы. Природная скромность некоторых детей существенно ограничивала их вовлеченность в театральные постановки. Работа с учеником Сашей продемонстрировала значимость персонализированного подхода – выступления перед всей группой вызывали у мальчика значительный дискомфорт. Методическим решением стало внедрение парных упражнений взамен групповых показов. Углубленный анализ творческого процесса занял дополнительное время, поскольку воспитанники проявили искреннее стремление к осмыслению полученного опыта.

Драматическое искусство зарекомендовало себя эффективным методом преодоления фобий у детей младшего возраста. Предварительная проработка сценических элементов совместно с расширенным комплексом подготовительных упражнений способствует формированию комфортной среды, минимизируя беспокойство среди юных актеров.

Коррекционная методика создала благоприятные условия для эмоционального развития детей, значительно снизив уровень их тревожности. Участники программы освоили глубинные механизмы восприятия своих переживаний и научились определять их источники. Активные методики групповой работы, творческая деятельность и совместный анализ сложных ситуаций помогли учащимся преодолеть эмоциональные барьеры и развить навыки саморегуляции.

2.4 Динамика уровня тревожности у младших школьников

Повторная диагностика по методике Спилбергера-Ханина показала следующие результаты (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты повторной диагностики по методике Спилбергера-Ханина «Шкала личностной и ситуативной тревожности»

Уровень тревожности	% от общего количества	
	экспериментальная группа	контрольная группа
Низкий уровень (0-20 баллов)	44	19
Умеренный уровень (21-40 баллов)	44	62
Высокий уровень (41 и более баллов)	12	19
Всего	100	100

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 6.

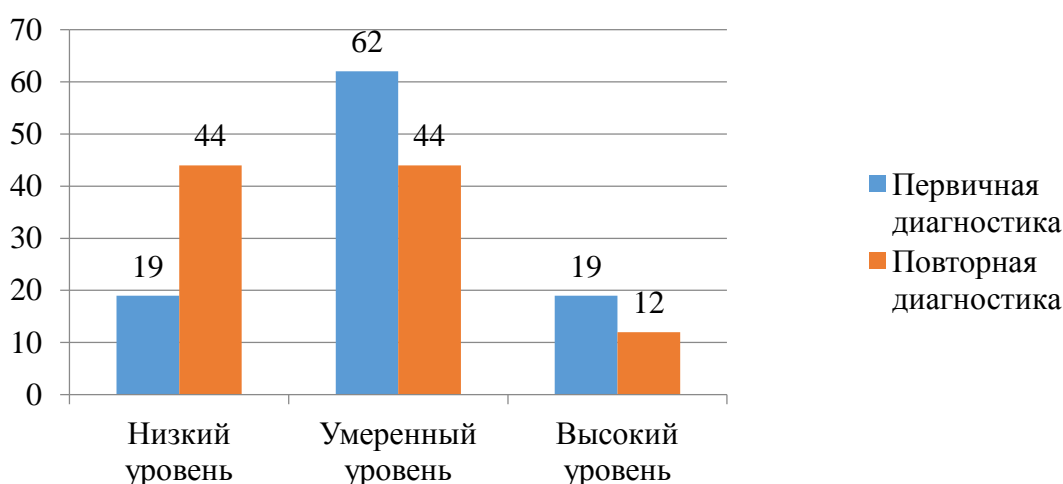


Рисунок 6 – Сравнительные результаты диагностики в экспериментальной группе по методике Спилбергера-Ханина «Шкала личностной и ситуативной тревожности», %

Результаты повторной диагностики по методике Спилбергера-Ханина показали изменения уровня тревожности у младших школьников. Положительная динамика наблюдалась исключительно в экспериментальной группе, где возросло число детей с низким уровнем тревожности (с 19% до 44%), что указывает на уменьшение эмоционального напряжения в результате участия в коррекционной Программе. В то же время количество младших школьников с высоким уровнем тревожности снизилось с 19% до 12%. Это подчеркивает общее снижение тревожности в экспериментальной

группе. В контрольной группе почти не наблюдалось изменений, что подтверждает: без целенаправленных действий уровень тревожности либо остается почти неизменным, либо вообще не меняется.

В рамках контрольного этапа исследования, направленного на выявление расхождений в уровне тревожности у младших школьников, участвовавших в эксперименте и не подвергавшихся воздействию (контрольная группа), осуществлялось вычисление U-критерия Манна–Уитни. Зафиксированное значение $U_{\text{эмп}}$, равное 85 при уровне значимости $p \leq 0,05$, попадает в интервал статистической значимости между $U_{\text{кр}}(0,05)=92$ и $U_{\text{кр}}(0,01)=124$; это свидетельствует о достоверных статистических различиях между группами.

С целью количественного сопоставления показателей внутренней потребности к взаимодействию до и после реализации формирующего этапа в обеих группах младших школьников был проведен анализ посредством T-критерия Вилкоксона. В экспериментальной группе $T_{\text{эмп}}$ оказался равен 14 (при $p \leq 0,05$), что находится внутри интервала значимых различий, очерченного границами $T_{\text{кр}}(0,05)=39$ и $T_{\text{кр}}(0,01)=27$. Данное обстоятельство подтверждает существенное изменение уровня тревожности в экспериментальной группе за исследуемый период.

В то же время, для контрольной группы значение $T_{\text{эмп}}$ составило 42, что выходит за пределы зоны значимости, определенной как $T_{\text{кр}}(0,05)=39$ и $T_{\text{кр}}(0,01)=27$. Следовательно, в данной группе не просматривается статистически значимых трансформаций исследуемого индикатора между констатирующим и контрольным этапами эксперимента.

По методике А.М. Прихожан «Детский вариант шкалы явной тревожности» были получены следующие результаты для контрольной и экспериментальной групп при повторной диагностике (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты повторной диагностики по методике А.М. Прихожан «Детский вариант шкалы явной тревожности»

Уровень тревожности	% от общего количества	
	экспериментальная группа	контрольная группа
Низкий уровень	38	25
Умеренный уровень	50	50
Высокий уровень	12	25
Всего	100	100

Результаты проведенной повторной диагностики по методике А.М. Прихожан, известной как «Детский вариант шкалы явной тревожности», демонстрируют положительную динамику в экспериментальной группе. Так, ранее уровень тревожности был низким лишь у 19% (3 человека), после проведенной коррекционной Программы таких младших школьников стало 38% (6 человек), что указывает на ослабление эмоциональной напряженности. Умеренный уровень тревожности снизился незначительно – с 62% (10 человек) до 50% (8 человек), однако это также можно трактовать как позитивное изменение, поскольку часть испытуемых сместилась в категорию с меньшей тревожностью (рисунок 7).

Для контрольной группы значительные сдвиги отсутствуют. Количество младших школьников с низкой тревожностью устойчиво на уровне 25% (4 человека), число участников с умеренной тревожностью не изменилось – 50% (8 человек), и высокий уровень также без изменений – 25% (4 человека). Полученные результаты указывают на то, что без целенаправленных вмешательств уровень тревожности остается стабильным, что подчеркивает необходимость коррекционных мер для ее уменьшения.

В экспериментальной группе наблюдалось снижение тревожности, что подтверждается увеличением числа респондентов с низкой тревожностью и уменьшением числа с высокой.

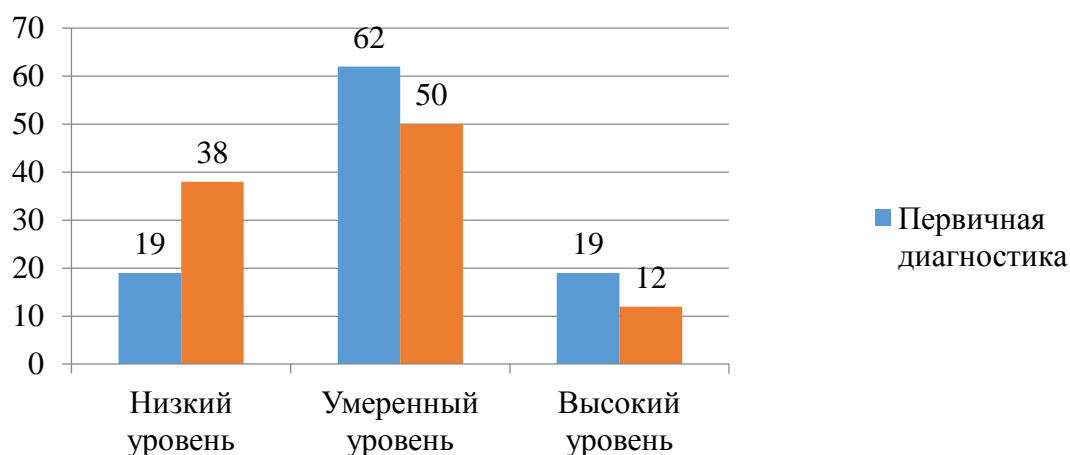


Рисунок 7 – Сравнительные результаты диагностики по методике А.М. Прихожан «Детский вариант шкалы явной тревожности», %

В рамках контрольного этапа исследования, направленного на выявление расхождений в уровне тревожности младших школьников, участвовавших в эксперименте и не подвергавшихся воздействию (контрольная группа), осуществлялось вычисление U-критерия Манна–Уитни. Зафиксированное значение $U_{\text{эмп}}$, равное 78 при уровне значимости $p \leq 0,05$, попадает в интервал статистической значимости между $U_{\text{кр}}(0,05)=88$ и $U_{\text{кр}}(0,01)=111$, что свидетельствует о достоверных статистических различиях между группами.

С целью количественного сопоставления показателей внутренней потребности к взаимодействию до и после реализации формирующего этапа в обеих группах младших школьников был проведен анализ посредством T-критерия Вилкоксона. В экспериментальной группе $T_{\text{эмп}}$ оказался равен 16 (при $p \leq 0,05$), что находится внутри интервала значимых различий, очерченного границами $T_{\text{кр}}(0,05)=36$ и $T_{\text{кр}}(0,01)=22$. Данное обстоятельство подтверждает существенное изменение уровня тревожности в экспериментальной группе за исследуемый период.

В то же время, для контрольной группы значение $T_{\text{эмп}}$ составило 38, что выходит за пределы зоны значимости, определенной как $T_{\text{кр}}(0,05)=36$ и $T_{\text{кр}}$

(0,01)=22. Следовательно, в данной группе различия на констатирующем и контрольном этапах несущественны.

В контрольной группе не произошло никаких изменений, что указывает на отсутствие значимых сдвигов. В то же время, в экспериментальной группе меры, которые были приняты, способствовали снижению уровня тревожности среди младших школьников. Это контрастирует с контрольной группой, где изменений не наблюдается, подчеркивая важность целенаправленных вмешательств для достижения положительных результатов.

Данные повторной диагностики школьной тревожности по методике Б. Филлипса «Тест школьной тревожности» представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты повторной диагностики по методике Б. Филлипса «Тест школьной тревожности»

Уровень тревожности	% от общего количества			
	экспериментальная группа		контрольная группа	
Низкий уровень	5	31	4	25
Умеренный уровень	10	63	9	56
Высокий уровень	1	6	3	19
Всего	16	100	16	100

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 8.

По результатам повторной диагностики по методике Б. Филлипса «Тест школьной тревожности» в экспериментальной группе наблюдаются позитивные изменения. Количество испытуемых с низким уровнем тревожности увеличилось с 3 человек (19%) до 5 человек (31%), что свидетельствует о снижении общего уровня тревожности среди младших школьников. Доля испытуемых с умеренным уровнем тревожности осталась практически неизменной (с 10 человек или 62% до 10 человек или 63%), что показывает стабильность в этой категории. Наиболее значимым является уменьшение высокого уровня тревожности: с 3 человек (19%) до 1 человека (6%), что подтверждает эффективность коррекционных мероприятий, направленных на снижение тревожности.

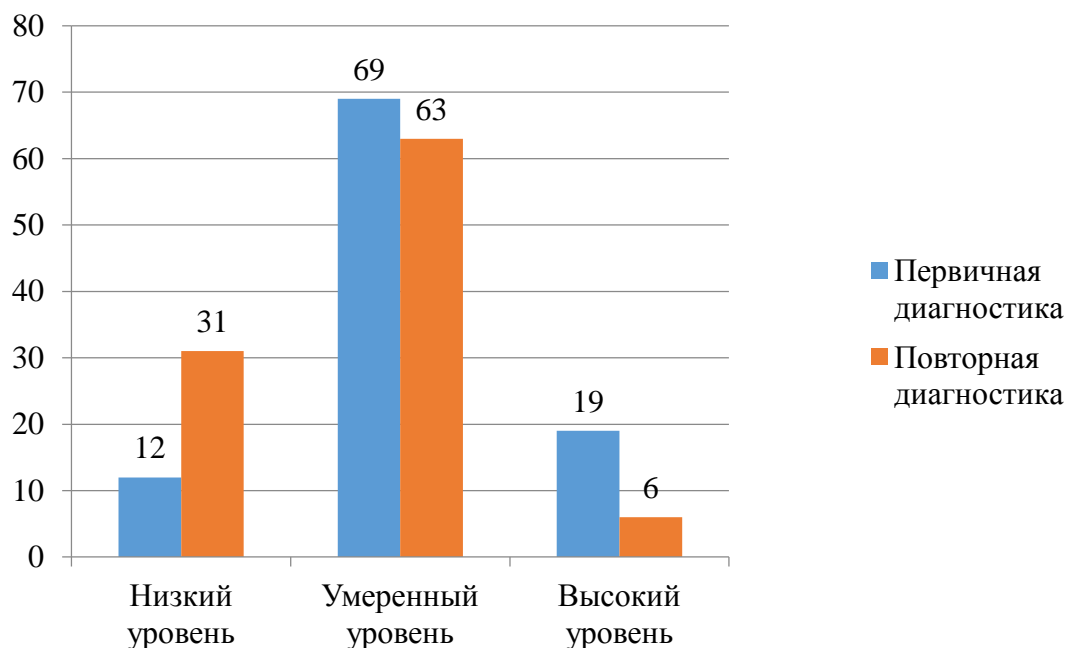


Рисунок 8 – Сравнительные результаты диагностики по методике Б. Филлипса «Тест школьной тревожности», %

В контрольной группе изменений практически не произошло. Количество младших школьников с низким уровнем тревожности осталось на прежнем уровне (4 чел. или 25%), доля испытуемых с умеренным уровнем тревожности слегка увеличилась (с 8 человек или 50% до 9 человек или 56%), а высокий уровень тревожности сохранился почти без изменений (с 3 человек или 19%). Это указывает на отсутствие значительного прогресса в снижении тревожности у участников контрольной группы.

В рамках контрольного этапа исследования, направленного на выявление расхождений в уровне тревожности младших школьников, участвовавших в эксперименте и не подвергавшихся воздействию (контрольная группа), осуществлялось вычисление U-критерия Манна-Уитни. Зафиксированное значение $U_{\text{эмп}}$, равное 81 при уровне значимости $p \leq 0,05$, попадает в интервал статистической значимости между $U_{\text{кр}}(0,05)=90$ и $U_{\text{кр}}(0,01)=115$; это свидетельствует о достоверных статистических различиях между группами.

С целью количественного сопоставления показателей внутренней потребности к взаимодействию до и после реализации формирующего этапа в обеих группах младших школьников был проведен анализ посредством Т-критерия Вилкоксона.

В экспериментальной группе $T_{\text{эмп}}$ оказался равен 17 (при $p \leq 0,05$), что находится внутри интервала значимых различий, очерченного границами $T_{\text{кр}}(0,05)=34$ и $T_{\text{кр}}(0,01)=21$. Данное обстоятельство подтверждает существенное изменение уровня тревожности в экспериментальной группе за исследуемый период.

В то же время, для контрольной группы значение $T_{\text{эмп}}$ составило 36, что выходит за пределы зоны значимости, определенной как $T_{\text{кр}}(0,05)=34$ и $T_{\text{кр}}(0,01)=21$. Следовательно, в данной группе различия на констатирующем и контрольном этапах несущественны.

Наконец, в таблице 10 представлены результаты повторной диагностики по методике «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор.

Таблица 10 – Результаты повторной диагностики по методике «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор

Уровень тревожности	% от общего количества			
	экспериментальная группа		контрольная группа	
Низкий уровень	7	44	6	37
Умеренный уровень	7	44	7	44
Высокий уровень	2	12	3	19
Всего	16	100	16	100

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 9.

Методика Дж. Тейлор «Личностная шкала проявлений тревоги» продемонстрировала заметное улучшение состояния тревожности у участников экспериментальной группы после повторного тестирования. Количество младших школьников с низким уровнем тревожности возросло

от 25% (4 человека) до 44% (7 человек), что показывает существенное уменьшение проявлений личностной тревожности.

Доля младших школьников с умеренной тревожностью осталась прежней – 44% (7 человек), что свидетельствует об отсутствии негативной динамики в данной категории. Значительно уменьшилось количество испытуемых, испытывающих высокую тревожность: с 31% (5 человек) до 12% (2 человек), что подтверждает эффективность корректирующих мероприятий. В контрольной группе, напротив, наблюдаемые перемены оказались малозначительными.

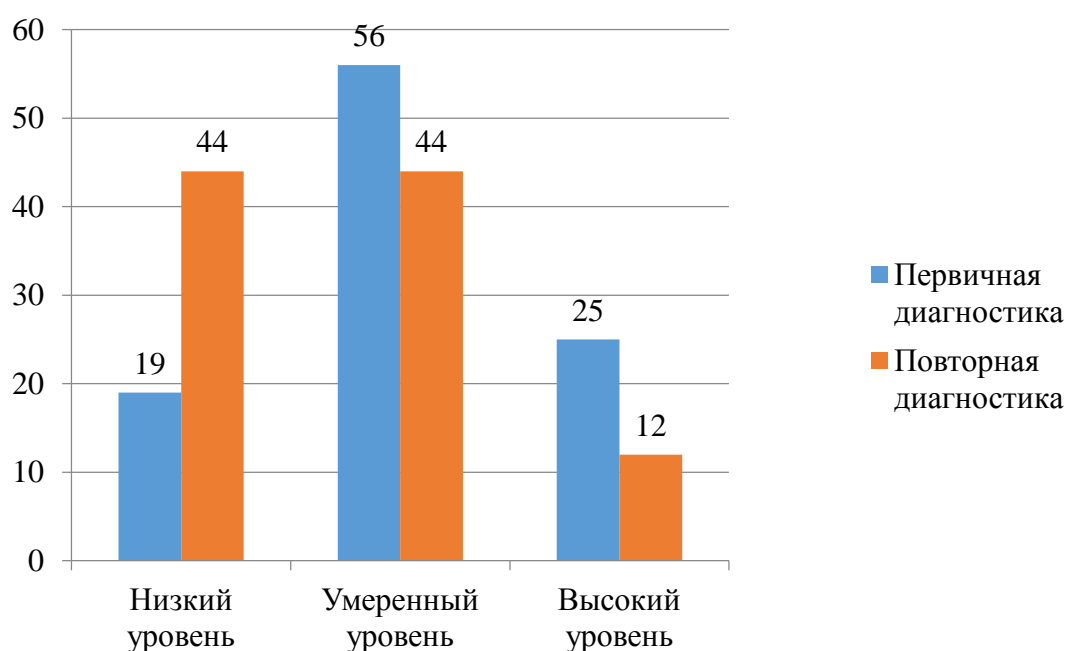


Рисунок 9 – Сравнительные результаты диагностики по методике «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор, %

В рамках контрольного этапа исследования, направленного на выявление расхождений в уровне тревожности младших школьников, участвовавших в эксперименте и не подвергавшихся воздействию (контрольная группа), осуществлялось вычисление U-критерия Манна-Уитни.

Зафиксированное значение $U_{\text{эмп}}$, равное 75 при уровне значимости $p \leq 0,05$, попадает в интервал статистической значимости между $U_{\text{кр}}(0,05)=87$ и $U_{\text{кр}}(0,01)=108$. Это свидетельствует о достоверных статистических различиях между группами.

С целью количественного сопоставления показателей внутренней потребности к взаимодействию до и после реализации формирующего этапа в обеих группах младших школьников был проведен анализ посредством Т-критерия Вилкоксона.

В экспериментальной группе $T_{\text{эмп}}$ оказался равен 13 (при $p \leq 0,05$), что находится внутри интервала значимых различий, очерченного границами $T_{\text{кр}}(0,05)=31$ и $T_{\text{кр}}(0,01)=20$. Данное обстоятельство подтверждает существенное изменение уровня тревожности в экспериментальной группе за исследуемый период.

В то же время, для контрольной группы значение $T_{\text{эмп}}$ составило 28, что выходит за пределы зоны значимости, определенной как $T_{\text{кр}}(0,05)=31$ и $T_{\text{кр}}(0,01)=20$. Следовательно, в данной группе различия на констатирующем и контрольном этапах несущественны.

Итак, в ходе исследования было установлено, что принятые меры в экспериментальной группе существенно помогли снизить уровень тревожности у младших школьников.

В контрольной группе, напротив, значительных изменений не произошло, что указывает на отсутствие целенаправленных действий по снижению тревожности.

Результаты исследования демонстрируют, что в экспериментальной группе мероприятия по снижению тревожности привели к положительным изменениям: количество детей с низким уровнем тревожности увеличилось, а с высоким – уменьшилось. В контрольной группе, где такие меры не применялись, значительных изменений не наблюдалось.

Выводы по второй главе

Во второй главе исследования мы подтвердили, что комплексная коррекционная программа действительно помогает снизить тревожность у учеников. Сравнение начальных и последующих данных диагностики, полученных различными методами, показало положительные изменения, особенно в экспериментальной группе, где использовались целенаправленные коррекционные стратегии.

На первом этапе диагностики выяснилось, что у большинства младших школьников уровень тревожности был либо высоким, либо умеренным. Это было зафиксировано методами Спилбергера-Ханина, А.М. Прихожан, Б. Филлипса и Дж. Тейлора, и указывало на значительное эмоциональное напряжение из-за школьных, личных и социальных стрессов. Подобное состояние тревожности наблюдалось в обеих группах, что подтверждает необходимость вмешательства для улучшения психического состояния учащихся.

В экспериментальной группе была внедрена специальная программа, направленная на снижение уровня тревожности и развитие стрессоустойчивости, эмоциональной саморегуляции и уверенности.

В рамках этой программы проводились:

- групповые тренинги,
- релаксационные упражнения,
- занятия по работе с когнитивными установками;
- обучающие мероприятия, направленные на развитие навыков управления эмоциями.

Повторное диагностическое обследование показало заметное снижение уровня тревожности у младших школьников в экспериментальной группе. Особенно это проявилось в увеличении числа детей с низкой тревожностью и сокращении тех, у кого тревожность была высокой. По методике Спилбергера-Ханина, количество младших школьников с низкой

тревожностью возросло, а тех, кто испытывал высокую тревожность, стало меньше, что свидетельствует о снижении ситуативной и личностной тревожности. Методики А.М. Прихожан и Б. Филлипса также продемонстрировали уменьшение школьной тревожности, а методика Дж. Тейлора зафиксировала рост числа младших школьников с низкой степенью личностной тревожности.

В отличие от экспериментальной группы, в контрольной группе, где программа не применялась, значительных улучшений не наблюдалось: уровень тревожности практически не изменился, а изменения были непоследовательными и незначительными. Это подчеркивает значимость целенаправленных интервенций для достижения положительных результатов.

Заключение

На основе проведенного исследования можно сделать несколько выводов. Психологическая тревожность – это длительное состояние, в котором человек беспокоится как о мелочах, так и о значительных аспектах своей жизни. Существует два основных вида тревожности: личностная и ситуационная. В формировании тревожности важную роль играют личностные, деятельностные, эмоционально-когнитивные и поведенческие факторы.

У младших школьников часто появляется тревожность из-за изменений в их социальной среде и новых учебных требований. Эта тревожность проявляется не только во время ответов у доски или проверок знаний, но и в общении с одноклассниками из-за страха не оправдать ожидания семьи, допустить ошибку или быть осмеянным. Важно отметить, что отношения с родителями и учителями играют здесь ключевую роль. Несмотря на то, что с возрастом уровень тревожности снижается, причин для её возникновения становится больше.

На практике для снижения тревожности у детей младшего школьного возраста часто применяют игротерапию, арт-терапию и куклотерапию. Эти методы способствуют развитию эмоциональной устойчивости, адекватной самооценки и навыков релаксации и саморегуляции. Так как психоэмоциональные особенности младших школьников легко поддаются изменениям, такие подходы оказываются весьма эффективными.

В ходе начальной диагностики было выявлено, что большинство младших школьников испытывают высокий или умеренный уровень тревожности. Это было определено с помощью методик Спилбергера-Ханина, А.М. Прихожан, Б. Филлипса и Дж. Тейлора, которые показали значительное эмоциональное напряжение, связанное с учебными, личными и социальными стрессами. Такое состояние тревожности наблюдалось у обеих

групп, что подчеркивает необходимость вмешательства для улучшения психологического благополучия учащихся.

Разработанная психологическая программа адаптации школьников включала комплексный подход к регуляции эмоционального состояния через методики групповой работы. Система занятий фокусировалась на развитии стрессоустойчивости путем освоения техник релаксации и когнитивной перестройки негативных установок. Многомесячная практика в безопасном психологическом пространстве позволила учащимся сформировать навыки саморегуляции и уверенного поведения.

Диагностическое обследование учащихся контрольной группы показало значимое снижение уровня тревожности по всем измеряемым параметрам. Результаты, полученные с помощью опросника Спилбергера-Ханина, отразили существенное увеличение количества учеников младших классов с пониженной тревожностью при параллельном уменьшении числа школьников с высокими значениями данного показателя. Исследования, проведенные по методикам А.М. Прихожан и Б. Филлипса, указали на уменьшение тревожности в школьной среде среди участников эксперимента. Данные, собранные посредством методики Дж. Тейлора, подтвердили позитивные изменения в виде увеличения числа учеников начальных классов с низким уровнем личностной тревожности.

Экспериментальная верификация разработанной коррекционной методики выявила значимое снижение уровня тревожных состояний среди учеников младших классов общеобразовательных учреждений. Многоаспектное психодиагностическое исследование зафиксировало позитивные изменения в эмоциональной сфере школьников, достигнутые посредством регулярных психокоррекционных занятий. Последовательная психологическая поддержка обеспечила оптимизацию развития личностных характеристик младших школьников, что наглядно отражено в полученных количественных и качественных показателях финального этапа диагностирования.

Список используемой литературы

- 1 Абрамова Г.С. Возрастная психология. Москва : Академический проект : Алма Матер, 2015. 702 с.
- 2 Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2016. 208 с.
- 3 Арифмаметов Э.Л. Тревожность и её проявления у младших школьников // Теория и практика современной науки. 2018. № 5 (35). С. 90–95.
- 4 Барышникова Е.В. Психология детей младшего школьного возраста. Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. 66 с.
- 5 Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 2020. 464 с.
- 6 Борисова Н.А., Белобрыкина О.А. Школьная тревожность: противоречия диагностики (на примере анализа методики Б. Филлипса) // РЕМ : Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 123–165.
- 7 Бочанцева Л.И., Завьялова А.Н. Групповой тренинг как психологическое средство коррекции школьной тревожности у детей младшего школьного возраста // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 49–60.
- 8 Бочева Н.А. Тревожность, как один из факторов адаптации первоклассников к школе // Вестник МГОУ. Психологические науки. 2017. № 3. С. 87-90.
- 9 Василюк Ф.Е. Психология переживания. М. : МГУ, 2014. 155 с.
- 10 Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2015. 507 с.
- 11 Выготский Л.С. Психология. М. : ЭКСМО Пресс, 2012. 150 с.
- 12 Габдрева Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии. // Тонус. 2014. № 5. С. 46-52.

- 13 Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. М. : Юрайт, 2023. 140 с.
- 14 Завьялов В.Ю. Арт-терапия. Психотерапия высоким смыслом. М. : Рипол-Классик, 2021. 480 с.
- 15 Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2019. 784 с.
- 16 Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков М. : Когито-Центр, 2020. 197 с.
- 17 Кривошапкина Ю.Г., Находкин В.В. Комплексная программа коррекции тревожности детей младшего школьного возраста // Инновационные аспекты развития науки и техники. 2020. С. 161–168.
- 18 Ляшенко Н.В., Шалагинова К.С. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 1. С. 67–72.
- 19 Манохина О.А. Психологическая коррекция школьной тревожности при переходе учащихся из начального в среднее звено // Социальная политика и социология. 2020. № 10 (64). С. 232–236.
- 20 Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб. : Речь, 2017. 248 с.
- 21 Морозова О.О. К вопросу об определении понятия «тревожность» в психологической литературе // Психологическая компетентность будущих педагогов. 2023. С. 142–144.
- 22 Осипова А.А. Общая психокоррекция. М. : СФЕРА, 2012. 510 с.
- 23 Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. // Психологическая наука и образование. 1998. С. 1-7.
- 24 Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : Моск. Психолого-соц. Ин-т; Воронеж : изд-во НПО «МОДЕК», 2019. 278 с.
- 25 Сайбулаева Д.Г. Специфика гендерных проявлений школьной тревожности детей 6-7 лет. // Системные технологии. 2016. № 1 (10). С. 1-8.

- 26 Соколова А.А. Специфика проявления тревожности у младших школьников // Вестник науки и образования. 2024. С. 104–105.
- 27 Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 400 с.
- 28 Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. Международный сборник научных статей. 1993. С. 12–24.
- 29 Тарасова С.Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. М. : Генезис, 2018. 144 с.
- 30 Фрейд З. Психология бессознательного. М. : Просвещение, 2000. 447 с.
- 31 Чистякова М.И. Психогимнастика. М. : Просвещение, 2020. 165 с.
- 32 Эльконин Д.Б. Детская психология. М. : Академия, 2021. 384 с.
- 33 Юнг К.Г. Человек и его символы. М. : Серебряные нити, 2014. 119 с.
- 34 Яковлева О.В. Коррекция тревожности у детей и подростков // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2017. № 1 (54). С. 133-135.