

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

Т.И. Кушнирчук

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук, И.Г. Муленкова

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

Тольятти 2025

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает проблему коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: разработать и апробировать программу по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста возможна посредством разработки и проведения коррекционной программы с использованием методов арт-терапии, игровой терапии, дыхательных техник, направленная на повышение общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля.

В ходе бакалаврской работы решаются следующие задачи: рассматривается понятие тревожности в психологии, раскрываются психологические особенности детей младшего школьного возраста, характеризуются методы коррекции тревожности, проводится исследование уровня тревожности у детей младшего школьного возраста, разрабатывается программа по коррекции тревожности у детей и оценивается ее эффективность.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в расширении теоретических представлений о коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста, получении новых эмпирических данных об уровне тревожности учащихся.

Практическая значимость исследования: результаты исследования и разработанная программа могут быть использованы педагогами-психологами в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с целью коррекции тревожности.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка используемой литературы, включающей 50 источников. Общее количество страниц в работе – 72. В тексте представлены 13 таблицы и 12 графических изображений.

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретические аспекты исследования коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.....	5
1.1 Понятие тревожности в психологии.....	5
1.2 Психологические особенности детей младшего школьного возраста.....	14
1.3 Методы коррекции тревожности.....	22
Глава 2 Эмпирическое исследование коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.....	29
2.1 Организация и методы исследования.....	29
2.2 Результаты исследования тревожности у детей младшего школьного возраста.....	31
2.3 Программа по коррекции тревожности у детей и оценка ее эффективности.....	43
Заключение	64
Список используемой литературы	68
Приложение А Статистические расчеты до проведения программы.....	73
Приложение Б Содержание программы по коррекции тревожности у младших школьников.....	75
Приложение В Статистические расчеты после проведения программы.....	92

Введение

Актуальность темы исследования. В современных условиях на первый план выходит проблема поиска эффективных средств коррекции детской тревожности. Младший школьный возраст – это критический период для индивидуального развития, важнейший этап для формирования личности и устойчивых моделей поведения. Однако, семья и школа преимущественно большое внимание уделяют физическому росту и учебной мотивации младших школьников. Эмоциональное благополучие учащихся часто игнорируется в таком сравнении. Это приводит к тому, что младшие школьники сталкиваются с высокими требованиями и серьезными проблемами психического здоровья. Многие школьники несут бремя в одиночку, не справляясь с ним соответствующим образом, что приводит к повышению тревожности, как общей, так и школьной.

Понимание факторов, влияющих на тревожность учащихся младших классов, может помочь психологам создать условия для профилактики и коррекции тревожности. Личностные особенности младших школьников могут отражаться на их склонности ощущать беспокойство и тревогу в определенных ситуациях. Выявление взаимосвязи уровня тревожности и личностных особенностей младших школьников позволит определить те качества, которые содействуют снижению тревожности.

Современное состояние изучаемой проблемы.

Феномен тревожности исследовали А.Е. Бобров, Л.А. Ибахаджиева, К.Э. Изард, Х.С. Исраилова, Э.А. Капитонова, А.В. Касаткина, Е.М. Кочнева, В.А. Кувшинова, И.Б. Сафронова, А.Н. Степанько, А.О. Тихомирова и др.

К проблеме детской тревожности обращались Ю.А. Баженова, В.Г. Белов, Е.Ю. Брель, А.В. Кудрявцева, Я.А. Кузнецова и др.

Психологические особенности детей младшего школьного возраста изучали А.К. Акишева, О.О. Гонина, А.А. Мазур, Л.В. Обухова, Е.А. Трошина, Ф. Чжу, О.А. Ширина, А.Н. Яшкова и др.

Различные пути коррекции тревожности предлагали Е.А. Иванченко, А.И. Копытин, Л.М. Костина, И.Е. Кулинцова, И. Сусанина и др.

Объект исследования: тревожность детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: разработать и апробировать программу по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста возможна посредством разработки и проведения коррекционной программы с использованием методов арт-терапии, игровой терапии, дыхательных техник, направленная на повышение общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля.

Задачи исследования:

Рассмотреть понятие тревожности в психологии.

2. Раскрыть психологические особенности детей младшего школьного возраста.

3. Охарактеризовать методы коррекции тревожности.

Провести исследование уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

5. Разработать программу по коррекции тревожности у детей и оценить ее эффективность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– подходы к изучению тревожности А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, А.М. Прихожан, Б. Филлипса;

– научные представления о личностных особенностях Р. Кеттелла.

Методы исследования:

– теоретические методы (анализ литературы);

– эмпирические (тестирование);

- методы математической статистики (критерий Колмогорова-Смирнова, критерий U-Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена);
- интерпретационный метод.

Методики исследования:

1. Методика «Шкала явной тревожности СМАС» (А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, в адаптации А.М. Прихожан.
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса.
3. Личностный опросник Р. Кеттелла СРQ (детский вариант) в адаптации Э.М. Александровской.

Эмпирическая база исследования: ГУО «Средняя школа № 3 г. Борисова» (Республика Беларусь). В исследовании приняли участие 40 учащихся 3-4 классов в возрасте 10-11 лет. Выборку составили 2 группы: экспериментальная (20 младших школьников) и контрольная (20 младших школьников).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в расширении теоретических представлений о коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста, получении новых эмпирических данных об уровне тревожности учащихся.

Практическая значимость исследования: результаты исследования и разработанная программа могут быть использованы педагогами-психологами в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с целью коррекции тревожности.

Структура квалификационной работы. Исследование в рамках выпускной квалификационной работы представлено во введении, двух главах, заключении, приложении и содержит список используемой литературы (50 источников). В работе содержится 13 таблиц, 12 рисунков. Общий объем работы – 72 страница (без приложений).

Глава 1 Теоретические аспекты исследования коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста

1.1 Понятие тревожности в психологии

В современной психологии сложились различные подходы к феномену тревожности. «Функциональный подход (Л. Дуглас, П.Д. Зелазо и др.) рассматривает тревожность через ее функции. Тревожность выполняет, прежде всего, функцию адаптации, а также преодоления проблем во внешней среде, функцию мобилизации, которая относится к целенаправленному и мотивированному поведению, а также функцию познания – тревожность предполагает реакцию на неминуемую угрозу» [42].

Р. Перкун полагает, что «тревожность можно определить, как эмоцию достижения или эмоцию, связанную с деятельностью по достижению успеха или результатами достижения, и представляет собой многогранную реакцию на угрозу неудачи. В основе тревожности лежит страх перед отрицательной оценкой, или чувство страха, связанное с тем, что индивид будет оценен неблагоприятно во время участия в социальной ситуации» [3].

Личностный подход в центр тревожности ставит свойства темперамента. Так, К.А. Басс рассматривает «пугливый темперамент как фундамент потенциальной тревожности. Темперамент относится к индивидуальным различиям в эмоциональной реактивности и саморегуляции реактивности. Отрицательная эмоциональная реактивность (к примеру, страх, нейротизм) лежит в основе личностной тревожности. Установлено, что различные типы пугливого темперамента, проявляющиеся в застенчивости, страхах, а также поведенческом торможении – ранние факторы риска, способствующие формированию тревожности. Застенчивость относится к настороженности в ситуациях социальной новизны и воспринимаемой социальной оценки. Поведенческое торможение предполагает отрицательную реакцию на новизну и социальную сдержанность. Страх отражает степень

негативного аффекта, беспокойства или тревоги в потенциально угрожающих

и В.С. Мерлин также связывал тревожность с темпераментом. Согласно автору, «темперамент выступает уникальной, индивидуальной конфигурацией физиологических и биохимических особенностей центральной и вегетативной нервной системы, а также гормональных особенностей» [14, с. 98]. Так, негативная аффективность описывает отрицательную возбудимость и чувствительность субъекта к изменениям во внешней среде, вызывая состояние тревожности.

х Когнитивный подход к тревожности (Ю. Бар-Хейм, А. Бек, А. Эллис и др.) подчеркивает «роль мышления и когнитивных искажений в возникновении тревожности. Люди с повышенной тревожностью характеризуются предвзятостью внимания к угрозе, хорошей памятью на угрожающие события, иррациональными установками, готовностью подавлять неприятную информацию. Их также отличает когнитивная ригидность, не позволяющая гибко реагировать на разные ситуации» [7].

Выраженная непереносимость неопределенности также может содействовать росту тревожности. В таком случае субъект становится неспособным справляться с аверсивной реакцией, которая обусловлена отсутствием значимой для оптимального функционирования информации. Возникающая в тревожных ситуациях потребность в контроле и избегании неопределенности, как правило, приводит к ригидному поведению и когнитивным искажениям» [7].

В рамках социально-психологического подхода большое внимание уделяется социальной тревожности. Как отмечает Ф.Р. Гудман, социальная тревожность предполагает постоянные и ярко выраженные опасения произвести нежелательное социальное впечатление. Социальная тревожность относится к чрезмерному страху перед социальными ситуациями, страху привлечь к себе внимание перед другими или публикой, ненормальной трепетностью, тревогой и избеганием новых обстоятельств или незнакомых объектов. Она,

как правило, сопровождается чрезмерным дискомфортом, негативными размышлениями и соматическими симптомами, что связано с высокой значимостью социального контакта, где индивид может ощущать свою неуверенность» [10].

Р.Г. Хеймберг М.Р. Любовиц убеждены, что «социальная тревожность возникает, когда люди боятся социальных ситуаций, в которых они ожидают негативных оценок со стороны других или чувствуют, что их присутствие заставит других чувствовать себя некомфортно. По мнению автора, на соответствующих уровнях социальная тревога является адаптивной, побуждая уделять больше внимания нашему представлению и размышлениям о нашем поведении. Эта чувствительность позволяет нам приспособливаться к окружающим, чтобы поддерживать или улучшать социальную желательность и избегать остракизма. Однако, когда оно несоразмерно угрозам, исходящим от нормативной социальной ситуации (например, взаимодействия с группой сверстников в школе или на рабочем месте) и когда оно в значительной степени нарушает оптимальное функционирование» [11]. Личностный подход построен на положении о том, что в основе тревожности лежат определенные черты личности и подавленный темперамент. Как правило, под темпераментом понимают биологические индивидуальные различия в эмоциях, познании и поведении, взаимодействующие с внешней средой. Подавленный темперамент отражает низкую степень общительности и социальной смелости, а также высокую степень тревоги при столкновении с новыми объектами и незнакомыми людьми» [16]. Как отмечает М. Прайор, страх социальных ситуаций, настороженность к окружающим. Они особенно подвержены социальной тревожности, связанной со страхом негативной социальной оценки» [16].

Э.Б. Тони и Э. Намиас установили, что «люди с повышенной социальной тревожностью характеризуются заниженной самооценкой и самоуважением, отсутствием веры в себя, замкнутостью, застенчивостью, что

отражается на их статусном положении в группе. Они чрезмерно застенчивы, имеют негативные основные убеждения о себе, могут быть неуверенными и замкнутыми и считают себя недостаточно социально компетентными» [16]. По мнению Э.Б. Тони, «они предпочитают не обращать на себя внимания окружающих, ведут себя согласно общепризнанным требованиям. Также люди с социальной тревожностью постоянно испытывают чувство страха перед неизвестным, что способствует тому, то они весьма редко проявляют инициативу» [35, с. 82].

В работах Г. Айзенка рассматривались такие свойства темперамента разговорчивы и напористы, позитивно мыслят и им комфортно работать в группе. Интроверты сдержанны и тихи, малоразговорчивы и добросовестны, предпочитают быть изолированными и работать в одиночестве. Тревожность, как правило, выше у интровертов, чем у экстравертов. Люди с высоким уровнем экстраверсии положительно относятся к изменениям аффективного опыта после социального взаимодействия, тогда как люди с низким уровнем экстраверсии имеют негативные ожидания от социальных взаимодействий и ожидают негативных оценок со стороны других и поэтому избегают их, что говорит о повышенной тревожности» [15].

Теория самоэффективности (У. Баранчук, А. Бандура и др.), видит уверенности в себе относительно собственной способности достигать целей с помощью своих качеств и усилий. Так, У. Баранчук установил, что низкий нейротизм и высокие показатели экстраверсии, открытости, доброжелательности и добросовестности выступают предпосылкой общей самоэффективности, а лица с высокой общей самоэффективностью отличаются сниженной тревожностью» [22].

В рамках ресурсного подхода (Э. Хобфолл и др.) при изучении феномена тревожности рассматриваются «ресурсы личности, препятствующие развитию тревожности. Личностные ресурсы определяются

как личные характеристики, условия или предпосылки, которые ценятся субъектом. Прежде всего, речь идет о психологической устойчивости, которая относится к способности восстанавливаться после жизненных трудностей и стрессов, навыкам решения проблем, готовности к изменениям и открытости опыту. Люди с развитой устойчивостью извлекают из жизненных проблем полезный опыт, способны устанавливать позитивные отношения, с оптимизмом смотрят в будущее. Оптимизм рассматривается в качестве э

Тревожность рассматривается как одно из проявлений нейротизма, который относится к эмоциональной нестабильности и склонности личности к негативному аффекту» [16]. Так, Р. МакКрае и П. Коста считают, что расстройств. Также установлено, что тревожность имеет положительную связь с нейротизмом и отрицательную связь с экстраверсией, тогда как ее связь с добросовестностью, доброжелательностью и открытостью опыту является смешанной. Экстраверсия обычно связана с низким уровнем тревожности» [24].

о
й Дж. Барлоу считает, что «личностная тревожность по своей сущности напоминает нейротизм. Под нейротизмом понимают склонность испытывать негативные эмоции, такие как страх, беспокойство, раздражительность, чувство вины и гнев. Следовательно, тревожность является одним из ключевых проявлений нейротизма. Было установлено, что люди с высоким уровнем нейротизма имеют повышенную тревожность, эмоциональную дисрегуляцию и тенденцию к социальной фобии» [39].

е В исследовании К. Лиона показано, что «тревожность имеет положительную связь с нейротизмом и отрицательную связь с экстраверсией, тогда как ее связь с добросовестностью, доброжелательностью и открытостью опыту является смешанной. Экстраверсия обычно связана с низким уровнем тревожности. Люди с высоким уровнем экстраверсии положительно относятся к изменениям аффективного опыта после

социального взаимодействия, тогда как люди с низким уровнем экстраверсии имеют негативные ожидания от социальных взаимодействий и ожидают негативных оценок со стороны других и поэтому избегают их» [38].

Психоэволюционная модель эмоций (Р. Плутчик) рассматривает обладающий адаптивной функцией. Тревожность важна для выживания, приспособления личности к социальной среде. Для снижения выраженной тревожности у индивида активизируются механизмы психологической защиты, чтобы сохранить его психологическое здоровье» [43].

Многие современные авторы предлагают различать личностную и ситуативную тревожность» (Р.Л. Горсач, Э.А. Капитонова, Р.Д. Лушен, Ч.Д. Спилбергер) [41]. В первом случае речь идет «об относительно устойчивой черте личности, отражающей индивидуальную склонность к тревоге. Во втором случае говорят о временном эмоциональном состоянии, негативной э

м Согласно Ю.М. Сидякиной, тревожность как черта характера – это тенденция «оценивать ситуации как угрожающие, избегать ситуаций, провоцирующих тревогу, и демонстрировать высокое базовое физиологическое возбуждение. Люди с высокой тревожностью личности демонстрируют более низкую когнитивную гибкость, способность адаптировать свою поведенческую, эмоциональную и когнитивную реакцию к ситуации перед лицом новой информации» [42, с. 240].

п В работе О.А. Тихомировой «под тревожностью понимается ожидание будущей угрозы, ощущение напряжения или паники, что сопровождается беспокойством, усталостью, дискомфортом, трудностями с концентрацией внимания, раздражительностью. Это неприятное состояние, влияющее на успешность деятельности. Ситуативная тревожность может быть социальной, то есть связанной с взаимодействием с другими людьми. Социальная тревожность выражается следующим образом: субъект боится вступать в контакты с незнакомыми людьми, подвергнуться критике или оценке со щ

е

й

стороны других, рассказывать о себе или выступать перед группой. Также может наблюдаться избегающее поведение, то есть индивид сознательно уходит от социального взаимодействия, чтобы не ощущать выраженную тревогу» [45].

А.Н. Степанько считает «тревожность как главную причину нарушений психического здоровья. Данное состояние проявляется в неприятном эмоциональном состоянии, росте напряжения, опасениях и беспричинном беспокойстве, что сопровождается активацией вегетативной нервной системы и проявляется в поведении. Симптомы тревожности также могут включать чувство надвигающейся опасности, потливость, дрожь, неумение сохранять концентрацию, усталость и бессонницу. Как правило, тревожность проявляется через страх, беспокойство и чрезмерное волнение о явлениях, которые могут иметь негативные последствия. Умеренная тревожность может выступать движущей предпосылкой для адаптации к внешней среде, но ярко выраженная тревога может серьезно повлиять на психическое здоровье» [43].

Таким образом, тревожность относится к состоянию повышенной напряженности и беспокойства в различных ситуациях, что связано с чувствительностью и вниманием к угрозе, утратой чувства безопасности. Личностная тревожность отражает индивидуальную склонность субъекта ощущать тревогу в разных ситуациях, связанную с когнитивной ригидностью, особенностями темперамента, личностными особенностями. Ситуативная тревожность отражает состояние повышенной нервозности или страху в социальных ситуациях, активности в общественных местах, страх негативной оценки, что приводит к дистрессу и социальному избеганию. Факторами тревожности могут выступать: ситуационные предпосылки (характер ситуаций, взаимодействие с людьми); личностные особенности (свойства темперамента, заниженная самооценка, слабые коммуникативные навыки, нейротизм, слабая самоэффективность).

1.2 Психологические особенности детей младшего школьного возраста

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 10-11 лет» [36]. Согласно Л.Ф. Обуховой, «на этом возрастном этапе сменяется образ жизни ребенка – перед ним взрослые ставят новые требования, появляется необходимость овладения новой социальной ролью ученика, приобщение к новому виду деятельности – учению» [36, с. 59].

Социальная ситуация младшего школьника предполагает появление обязанностей, связанных с учебной деятельностью, подчинение новым правилам, воздержание от импульсивных желаний, повышение ответственности, проявления самоорганизации деятельности. Согласно В.С. Мухиной, в связи с тем, что в школе происходит стандартизация условий жизни, часто отмечается рост повышенной возбудимости, заторможенности, повышение или снижение моторной подвижности. Эти явления могут явиться основой для появления страхов и угнетенного состояния, снижения волевой активности [33].

Я.А. Кузнецова называет следующие психологические новообразования младшего школьного возраста: появление произвольности поведения и осознанности высших функций, рост самосознания, связанный с развитием рефлексии и самооценки. Заметно повышается стремление получить одобрение своих достижений от родителей и учителя. Перестройка мотивационной сферы младшего школьника влечет за собой повышение уровня притязаний на признание. Младшему школьнику важно ощущать, что его прилагаемые усилия и школьные успехи одобряются [27].

Младший школьный возраст является сенситивным для развития самооценки. Согласно Е.Г. Коваленко, дети обычно начинают описывать себя как обладающих спектром конкретных компетенций, которые варьируются от академических до физических и социальных сфер. Позитивное

представление о компетентности младшего школьника повышает его желание активно участвовать в сложных видах деятельности, что проявляется в настойчивости при выполнении заданий. Данный механизм усиливает цикл стремления и стремления улучшить продуктивность, что, в свою очередь, влияет на восприятие и оценку ребенком самого себя. Это содействует развитию других аспектов личности, таких как уверенность в себе и самооценка [17].

В данном возрасте происходит повышение самостоятельности. Для младших школьников характерен средний уровень самостоятельности – они в целом способны принимать решения и решать возникшие трудности самостоятельно. Вместе с тем, в младшем школьном возрасте самостоятельность чаще всего носит неустойчивый и в характер, что обычно зависит от личностных особенностей и качеств ребенка. По мнению А.К. Акишевой, «это связано с психическими особенностями возраста: эмоциональность, впечатлительность, подвижность, а также внушаемость и подражательность. Младшие школьники характеризуются импульсивностью, необдуманностью поступков, трудностями в сдерживании своим эмоций и чувств, открытости» [1, с. 120].

Как отмечает О.А. Ширина, «учебная деятельность как ведущая в данном возрасте обязывает школьника к ответственной, общественно-контролируемой, целенаправленной деятельности. Она требует от ребенка быть организованным, ответственным (выполнение социально-значимых обязанностей) и др. В младшем школьном возрасте складываются наиболее благоприятные условия для формирования положительных качеств личности. Они отличаются повышенной восприимчивостью, доверчивым подчинением авторитету (учителю, прежде всего), конформизмом, а также подражательностью» [48, с. 110].

Как указывает в своей работе А.В. Бесклубная, «чем выше уровень мотивации, тем больше факторов побуждают ребенка к деятельности, тем больших результатов он может достичь. Развитие у обучающегося

положительной учебной мотивации является основой эффективности учебного процесса» [6, с. 769]. В свою очередь, несформированность учебной мотивации у младших школьников связана с неуспеваемостью. При этом, низкая мотивация рассматривается как один из факторов неуспеваемости.

Для младшего школьника учебная деятельность приобретает особую значимость, так как в ней формируются навыки самооценки и самоконтроля. На этом фоне у них может возникнуть школьная тревожность. Младшие школьники с высокой самооценкой стремятся совершенствоваться посредством усилий, достижений и успеха. Они способны интегрировать свои сильные, слабые стороны и неудачи, поскольку они не рассматриваются как угрожающие их самооценке. Это позволяет учащимся относиться к себе с уважением, принятием и дружелюбием независимо от своих результатов, а не обесценивать себя на основании ошибок [49].

Младшие школьники ориентируются, прежде всего, на внешние оценки своих учебных результатов, ощущают тревогу на фоне того, чтобы оправдать ожидания родителей. Это может быть связано с заниженной самооценкой. Дети с заниженной самооценкой отличаются тем, что обычно недооценивают себя, считают себя хуже, чем они есть. Они чаще размышляют о своих недостатках, проявляют замкнутость и пассивность, неразговорчивость и отгороженность от сверстников, неуверенность в себе, чрезмерную чувствительность и плаксивость. Эти учащиеся очень ранимые, эмоциональные и социально неадаптированные [47].

Самооценка школьников как личности не может быть точно проанализировано из-за возрастных и когнитивных ограничений, которые не позволяют младшим школьникам объективно вербализировать особенности самовосприятия. Это означает, что у младших школьников часто имеются проблемы с реакцией и пониманием абстрактных утверждений, таких как «Я ценная личность» или «мне нравится ставить перед собой цели». Однако, уже в этом возрасте появляется чувство собственного достоинства, умение оценивать свои качества, ощущать низкую или высокую самооценку.

Школьники с высокой самооценкой склонны проявлять активность и любознательность, настойчивость и целеустремленность, социальную активность, демонстрировать свои способности. Дети с заниженной самооценкой склонны неадекватно реагировать на изменения, стрессы и трудности, предпочитают избегание и уход от решения ситуации [5].

Снижение самооценки у детей возможно в результате негативного опыта, предполагающего ограничение самостоятельности из-за чрезмерного родительского контроля, завышенных ожиданий и критики со стороны родителей. Дети склонны воспринимать одобрение и принятие как зависящие от соблюдения родительских стандартов и проявлять собственное поведение в соответствии со страхом утратить одобрение и принятие. Это может содействовать снижению самооценки и чрезмерной самокритичности на фоне выраженной потребности устанавливать и поддерживать свою позицию и позитивное восприятие себя со стороны близких людей. Также у детей в таком случае может появиться чувство неполноценности или вины [21].

Я-концепция младших школьников развивается в результате взаимодействия восприятия личного опыта и отраженных оценок, а также социального взаимодействия. Так, на развитие самооценки и Я-концепции влияют сравнения со сверстниками и характерные черты среды, в которой ребенок активно участвует. Семья и ближайшее окружение существенно влияют на самооценку младшего школьника и его самоотношение. Младший школьный возраст сопровождается существенным развитием самооценки, так как познание новой среды порождают критические изменения в восприятии и оценке своих достижений. Большую роль играет качество отношений между родителями и детьми и надежная привязанность к родителям, так как значимые другие люди дают положительную обратную связь [40].

Я-концепция младшего школьника относительно стабильна. Школьники, которые чувствуют себя компетентными, могут побудить окружающих людей поверить в свою компетентность. Родители, которые

верят в компетентность своего ребенка, могут поделиться опытом, который поощряет или укрепляет эти Я-концепции, а также предпринимать конкретные действия по повышению самооценки. Школьники с более высокой самооценкой могут также работать усерднее, развивая свои навыки и тем самым укрепляя свою собственную самооценку [26].

Как считает В.С. Мухина, «к концу младшего школьного возраста у ребенка появляется осознание собственных потребностей и переживаний. Он способен осознавать определенную ситуацию, которая не раз происходила с ним, дифференцировать и обобщать свои переживания, давать оценку происходящему. Ребенок в этом возрасте уже имеет навыки самооценивания, которые постоянно совершенствуются. Формируется и самоотношение, которое задает вектор выбора модели поведения с окружающими людьми. При этом, у него может появиться внушаемость, неуверенность в себе и конкретных ситуаций, преодоление которых часто затрудняется из-за отсутствия необходимых знаний и опыта» [33, с. 169].

Младшие школьники с завышенной самооценкой часто обладают повышенной социально-оценочной озабоченностью. Если дети с адекватной самооценкой обычно довольны собой, считают себя достойными и ожидают соответствующего отношения от других, даже в ситуации неудачи, то дети с завышенной самооценкой склонны верить, что другие ценят их безоговорочно, несмотря на их неудачи. В последнем случае дети ощущают свое превосходство над другими детьми, но они не всегда считают себя достойными. Часто дети с завышенной самооценкой думают, что окружающие ценят их только тогда, когда они оправдывают ожидания других людей от них. Потому эти дети чаще используют копинг-стратегии, ориентированы на получение положительных социальных оценок, пытаются быть в центре внимания, хвастаться собой. Если они не получают желаемого одобрения, то у них появляется чувство стыда или вины [33, с. 169].

Согласно Е.А. Трошиной, «младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития творческой активности, так как

ребенок именно в этот период проявляет наибольшую активность и любознательность. Потому важную роль приобретает проблема развития творческой активности учащихся как высшего уровня всех видов активности в младшем школьном возрасте. Именно в начальной школе наиболее эффективно формируются умения работать нестандартно» [46, с. 92].

Как отмечает Е.П. Ильин, «в младшем школьном возрасте появляются все предпосылки для возникновения тревожности. Этот возрастной период принято относить к «эмоциональному насыщенному», что связано с изменением социальной ситуацией младшего школьника. У ребенка с поступлением в школу происходит расширение потенциально тревожных событий. К тому же, особенности возрастного кризиса (кризиса семи лет) обуславливают повышенную эмоциональную возбудимость, раздражительность, капризность, что происходит на фоне процесса адаптации к новой роли – школьника» [13, с. 158].

Современные исследования (Ю.А. Баженова, О.И. Политика, А.А. Мазур и др.) показывают, что в младшем школьном возрасте заметно возрастает страх несоответствия ожиданиям окружающих, особенно родителей. Пик этого страха наблюдается именно в младшем школьном возрасте, а позднее страх несоответствия ожиданиям окружающих заметно снижается. Как отмечает Ю.А. Баженова, «младшие школьники ориентируются, прежде всего, на внешние оценки своих учебных результатов, беспокоятся в том, смогут ли они оправдать ожидания взрослых. Такой страх является социально обусловленным и отражает активное становление позиции школьника, но переживание данного страха на высоком уровне свидетельствует о невротизации, отсутствии уверенности в себе, что может существенно осложнять освоение учебной деятельности» [2, с. 6].

Е.Ю. Брель утверждает, что «школьная тревожность может быть вызвана не только ситуационными факторами, но и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (такими как темперамент, характер, взаимоотношения со значимыми людьми). Наиболее общими

причинами возникновения тревожности у детей школьного возраста являются: внутриличностный конфликт, связанный с оценкой успешности в разных сферах деятельности; нарушения внутрисемейного воспитания и внутришкольного взаимодействия; нарушения общения со сверстниками; соматические нарушения» [8, с. 94].

В.Г. Белов среди причин тревожности младших школьников выделяет «нарушение детско-родительских отношений, из-за которых ребенок находится в ситуации внутреннего конфликта, вызванным негативными требованиями, предъявляемыми к ребенку, или неадекватными (часто завышенными или противоречивыми) требованиями педагогов и родителей. В младшем школьном возрасте тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. В отличие от дошкольников, у младших школьников таким близким взрослым, кроме родителей, может оказаться учитель» [4, с. 11].

На повышение школьной тревожности младшего школьника влияет успешность его выполнения новых обязанностей, связанных с школьной ситуацией. Еще О.О. Гонина отмечала, что «поступление в школу приводит к трансформации системы отношений первоклассника с его окружение. Появляются две линии отношений, предполагающие взаимодействие с учителем, и взаимодействие с родителей. При этом, первая система отношений преобладает и определяет характер отношений с другими. Успешное общение с учителем особенно важно для младшего школьника, так как этого не только новое лицо в его жизни, но и значимый взрослый, определяющий его развитие» [9, с. 67].

В современных исследованиях подтверждается, что тревожность и агрессивность у младших школьников часто сочетается. По данным исследования О.С. Коротько, у младших школьников из неполных семей

наблюдается более высокие уровни агрессивности и тревожности, чем у младших школьников из полных семей. Они склонны проявлять импульсивную агрессию, которая характеризуется следующими составляющими: повышенной возбудимостью – состояние, отражающим чувство внутреннего напряжения и беспокойства, что проявляется в двигательной активности; раздражительностью – повышенной склонностью к гневу и его выражению; враждебностью, что предполагает негативное отношение [19, с. 154].

С другой стороны, в современной психологии имеются данные о том, что высоко тревожные младшие школьники обладают низкой агрессивностью. Учащиеся со школьной тревожностью испытывают серьезные трудности при посещении или продолжении занятий в школе на регулярной основе из-за чрезмерного или иррационального страха, связанного с различными академическими ситуациями. Находясь в таком состоянии, школьник не склонен проявлять агрессивность, так как у него преобладают астенические эмоции [19].

Таким образом, младший школьный возраст – это важнейший возрастной период, когда ребенок начинает осваивать новую социальную роль, учится оценивать свою учебную деятельность и свои успехи, выстраивает отношения со сверстниками и учителями в школьной среде, стремится оправдать ожидания родителей и быть прилежным учеником. У младших школьников у формируются такие индивидуально-личностные особенности, как организованность, целеустремленность, самостоятельность и др. В этом возрасте отмечается появление произвольности поведения и осознанности высших функций, рост самосознания, связанный с развитием рефлексии и самооценки. У младшего школьника закладываются основы жизненных ценностных ориентиров и отношения к другим и социальной действительности, что обуславливает его поведение в различных ситуациях. В младшем школьном возрасте заметно возрастает страх несоответствия

ожиданиям окружающих, появляются предпосылки для появления школьной тревожности на фоне высокой значимости успехов в учебной деятельности.

1.3 Методы коррекции тревожности

Снижение «тревожности осуществляется посредством обучения релаксации – упражнений, способствующих расслаблению, дыхательных техник, а также техник телесно-ориентированной терапии. Эффективными методами также признаются упражнения на обучение медитации. Преодоление тревожности предполагает использование различных видов терапии: когнитивно-поведенческая, позитивная и телесно-ориентированная терапия. Также можно использовать психотерапию принятия и ответственности» [7].

Для преодоления «тревожности используются техники развития регуляции эмоций, которая относится к ряду процессов, позволяющих ослаблять или повышать интенсивность определенного эмоционального состояния, а также к сознательным усилиям по регулированию своего актуального психического состояния. В таком случае субъект может использовать разные стратегии, например, вовлечение в более надежные ситуации и избегающие угрожающих обстоятельств, преобразование ситуации, выбор более важных аспектов ситуации и направленность внимания на данные аспекты, когнитивная переоценка напряженных условий и т.д. Для снижения тревожности эффективна преобразование ситуации, ее когнитивная или положительная переоценка» [8].

Психотерапевтическая работа с детьми носит адаптированный, к возрастнопсихологическим особенностям ребенка, характер. В качестве необходимых средств выступают наглядные схемы, игрушки, интерактивные доски записей и рисования. Занятия, как правило, проводят в индивидуальной форме либо совместно с родителем. Каждая сессия

направлена на обучения навыкам эффективного преодоление эмоционального напряжения путем организации безопасной среды. Выбор методов психологической помощи зависит от ряда факторов, прежде всего, от характера проблемы, причин ее возникновения и индивидуальных особенностей ребенка [18].

Основной подход к коррекции тревожности у младших школьников лежит в устранении, недопущении причин, вызывающих эти эмоциональные состояния. Согласно К. Изарду, такими причинами являются:

- «наличие страхов у их родителей, особенно у матери;
- тревожность по отношению к ребенку, чрезмерное устранение его от опасности;
- изоляция ребенка от общения со сверстниками;
- слишком ранняя рационализация чувств и эмоций ребенка, которая обусловлена весьма интенсивной принципиальностью родителей;
- огромное количество запретов со стороны родителя того же пола;
- полное предоставление автономии ребенку;
- частые словесные мнимые угрозы родителей по отношению к ребенку;
- отсутствие условий для половой идентификации с родителем того же пола, особенно у мальчиков, что создает проблемы в межличностных отношениях ребенка и способствует появлению неуверенности в себе;
- конфликтные отношения между родителями в семье» [12, с. 97].

Также школьная тревожность может быть вызвана низкой самооценкой ребенка. В связи с этим психологами выделяются три основных пути предупреждения тревожности у детей:

- созданию взрослыми условий, удовлетворяющих потребности ребенка;
- обучение приемам преодоления напряженности и беспокойства;
- повышение уверенности в себе, развитие позитивной самооценки, Я-

концепции в целом [23; 29].

Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста носит адаптированный, к возрастнo-психологическим особенностям ребенка, характер. В качестве необходимых средств выступают наглядные схемы, игрушки, интерактивные доски записей и рисования. Занятия, как правило, проводят в индивидуальной форме либо совместно с родителем. Каждая сессия направлена на обучения навыкам эффективного преодоление эмоционального напряжения путем организации безопасной среды для решения и переработки тревожности и страхов [34].

С младшими школьниками широко используется арт-терапия – терапия искусством. Арт-терапия предполагает способ невербальной психологической помощи, позволяющий безопасно выразить эмоциональный дискомфорт и помочь детям почувствовать спокойствие. Исследования показывают, что арт-терапия эффективна для детей с трудностями вербального общения и высокой психологической тревожностью [28].

Для коррекции тревожности можно использовать следующие виды арт-терапии:

- рисуночная терапия – терапия посредством рисунка и его различных видов (рисунок, живопись, графика и т. д.). Данная терапия позволяет освободиться от негативных эмоций, справиться со своими психологическими проблемами, улучшить эмоциональный фон;
- библиотерапия – воздействия на психику через творческое писание, автобиографический метод, чтение и сочинение произведений, стихотворений, написание писем, ведение личного дневника. Человек получает возможность проанализировать ситуацию и связанные с ней эмоции и переживания, проанализировать имеющиеся личностные ресурсы, вербализировать свое состояние;
- музыкотерапия предполагает воздействие на состояние человека через музыку. Данный метод может быть реализовать в активной (пение) и пассивной форме (прослушивание музыки). Человек

получает возможность отстраниться от заболевания, развить навыки релаксации, нормализовать эмоциональное состояние, настроиться на успех лечения;

- танцевальная терапия – психологическая работа через танец. Этот метод позволяет устранить психологические барьеры, снять телесные блоки, добиться внутреннего равновесия, повысить общий тонус и желание действовать. Часто танцевальную терапию используют с целью снятия стресса, снижения эмоционального напряжения [18].

Арт-терапия как метод снижения школьной тревожности признается эффективным методом за счет своей мягкости и глубины воздействия на психику (Л.Д. Лебедева, А.И. Копытин, А. Хилл). За счет применения разных техник различных видов искусств можно установить контакт практически с каждым ребенком, дать ему возможность выразить свои чувства на бумаге (рисуночная терапия), с помощью движений (танцевально-двигательная) или голоса (музыкальная терапия) и др. [20].

Дж. Рубин сформулировала основные принципы работы с детьми младшего школьного возраста, посредством арт-терапии. Автор отметила, что художественные материалы и вмешательства помогают детям получить опыт свободы, возможность выразить себя. Также она рассматривает арт-терапевта как фигуру, обладающую реальной и символической значимостью для ребенка. Были предложены различные основные способы, которыми искусство, особенно визуальное искусство, объединяет разные уровни знаний и связывает себя и других (например, терапевта, родителей, сверстников в

г
р
Искусство содействует самовыражению, улучшению самочувствия посредством творческой работы и самосознанию «здесь и сейчас». Арт-терапия может способствовать у учащихся процессам самоанализа и понимания, используя творческий процесс творчества как средство самовыражения и саморефлексии [25].

х

а

р

Занятия по арт-терапии позволяют детям анализировать свои страхи и тревоги, выражать свои чувства, понимать самого себя. У них развиваются навыки расслабления, снижения стресса, оптимистического мышления, спокойного отношения к трудностям. Это все благотворно отражается на состоянии школьной тревожности. Арт-терапия в начальной школе содействует улучшению поведения в классе и снижает симптомы тревожности. Возможность творить и делиться своими рисунками помогает им успокоиться, улучшает эмоциональный фон, оптимизирует поведение в различных школьных ситуациях [20].

Чаще всего в настоящее время в психокоррекционной работе с младшими школьниками в рамках метода арт-терапии применяют рисование. По мнению Е.Н. Орешинной, «применение арт-терапевтических методов (рисуночная коррекция) незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений (страх, тревожность)» [37, с. 119].

Е.И. Кулинцова отмечает, что посредством использования арт-терапии возможно преодоление тревожности. Анализ современной литературы позволяет выделить преимущества арт-терапии в коррекции детских страхов и тревожности:

- «практически каждый ребенок может участвовать в арт-терапевтической работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков;
- с помощью рисунка ребенок дает взрослому возможность узнать о своих проблемах, страхах и причинах тревожности;
- арт-терапия служит средством свободного самовыражения и самопознания;
- продукты творчества являются свидетельством переживаний ребенка;
- изобразительная деятельность вызывает у детей положительные эмоции» [30, с. 85].

Таким образом, основной подход к коррекции тревожности у младших школьников лежит в устранении, недопущении причин, вызывающих эти эмоциональные состояния. Арт-терапия обладает широкими возможностями в коррекции тревожности детей. Этот метод характеризуется рядом преимуществ: доступностью и привлекательностью для младших школьников, невербальным характером общения, возможностями отреагирования негативных эмоций и катарсиса. Посредством рисования своих страхов и тревожности возможно их «оживление», осознание и переработка. Рисование страха может сопровождать его обсуждение – вербализация страха, что позволяет его преодолеть. У тревожных детей благодаря рисованию повышается самооценка, вера в свои силы и способности.

Выводы по главе 1

Тревожность относится к состоянию повышенной напряженности и беспокойства в различных ситуациях, что связано с чувствительностью и вниманием к угрозе, утратой чувства безопасности. Личностная тревожность отражает индивидуальную склонность субъекта ощущать тревогу в разных ситуациях, связанную с когнитивной ригидностью, особенностями темперамента, личностными особенностями. Ситуативная тревожность отражает состояние повышенной нервозности или страха в социальных ситуациях, активности в общественных местах, страх негативной оценки, что приводит к дистрессу и социальному избеганию. Факторами тревожности могут выступать: ситуационные предпосылки (характер ситуаций, взаимодействие с людьми); личностные особенности (свойства темперамента, заниженная самооценка, слабые коммуникативные навыки, нейротизм, слабая самоэффективность).

Младший школьный возраст – это важнейший возрастной период, когда ребенок начинает осваивать новую социальную роль, учится оценивать свою учебную деятельность и свои успехи, выстраивает отношения со сверстниками и учителями в школьной среде, стремится оправдать ожидания

родителей и быть прилежным учеником. У младших школьников у формируются такие индивидуально-личностные особенности, как организованность, целеустремленность, самостоятельность и др. В этом возрасте отмечается появление произвольности поведения и осознанности высших функций, рост самосознания, связанный с развитием рефлексии и самооценки. У младшего школьника закладываются основы жизненных ценностных ориентиров и отношения к другим и социальной действительности, что обуславливает его поведение в различных ситуациях. В младшем школьном возрасте заметно возрастает страх несоответствия ожиданиям окружающих, появляются предпосылки для появления школьной тревожности на фоне высокой значимости успехов в учебной деятельности.

Основной подход к коррекции тревожности у младших школьников лежит в устранении, недопущении причин, вызывающих эти эмоциональные состояния. Арт-терапия обладает широкими возможностями в коррекции тревожности детей. Этот метод характеризуется рядом преимуществ: доступностью и привлекательностью для младших школьников, невербальным характером общения, возможностями отреагирования негативных эмоций и катарсиса. Посредством рисования своих страхов и тревожности возможно их «оживление», осознание и переработка. Рисование страха может сопровождать его обсуждение – вербализация страха, что позволяет его преодолеть. У тревожных детей благодаря рисованию повышается самооценка, вера в свои силы и способности.

Глава 2 Эмпирическое исследование коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста

2.1 Организация и методы исследования

С целью выявления тревожности у детей младшего школьного возраста было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 3 г. Борисова» (Республика Беларусь). В исследовании приняли участие 40 учащихся 3-4 классов в возрасте 10-11 лет. Выборку составили 2 группы: экспериментальная (20 младших школьников) и контрольная (20 младших школьников).

Этапы исследования:

- подбор методик исследования, формирование выборки, выдвижение гипотезы;
- проведение психодиагностических методик с детьми, обработка, анализ и интерпретация полученных результатов;
- разработка и апробация программы коррекции тревожности у младшего школьного возраста;
- проведение повторной диагностики тревожности, сравнение полученных результатов до и после коррекционной программы, оценка эффективности коррекционной программы.

В основе исследования лежала гипотеза о том, что коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста возможна посредством разработки и проведения коррекционной программы с использованием методов арт-терапии, игровой терапии, дыхательных техник, направленная на повышение общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля.

Методики исследования.

1. Методика «Шкала явной тревожности CMAS» (А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, в адаптации А.М. Прихожан.

Цель: выявить уровень тревожности.

Опросник включает 53 вопроса, на которые следует ответить согласием или несогласием. По ключу подсчитываются баллы. Сумма баллов переводится в стенограммы по нормативной таблице (нормы для мальчиков и девочек различны, как и для детей от 7 до 12 лет).

Критерии оценки (в стенограммах): 1 – 2 – состояние тревожности не свойственно, 3 – 6 – нормальный уровень, 7 – 8 – несколько повышенная, 9 – явно повышенная, 10 – очень высокая тревожность.

2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса.

Цель: выявить уровень школьной тревожности.

Шкалы методики:

- переживание социального стресса;
- фрустрация потребности в достижении успеха;
- страх самовыражения;
- страх ситуации проверки знаний;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- проблемы и страхи в отношениях с учителем.

Опросник содержит 58 вопросов, на которые необходимо выбрать один из вариантов ответов «да» или «нет». По ключу подсчитываются баллы по каждой шкале. Также подсчитывается сумма баллов по общей тревожности в школе.

3. Личностный опросник Р. Кеттелла CPQ (детский вариант) в адаптации Э.М. Александровской.

Цель: выявление индивидуально–психологических особенностей личности детей младшего школьного возраста (8-12 лет).

Шкалы методики: общительность, вербальный интеллект, уверенность в себе, возбудимость, склонность к самоутверждению, склонность к риску, ответственность, социальная смелость, чувствительность, тревожность, самоконтроль, нервное напряжение.

Опросник включает 120 суждений, которые отражают разные стороны жизни ребенка и его взаимодействия с окружающими. Опросник содержит 2 части по 60 вопросов. Сумма баллов по каждой из шкал посредством специальных таблиц переводится в «стены». Критерии оценки уровня развития разных черт личности: низкий уровень (1-3 стены), средний уровень (4-7 стены), высокий уровень (8-10 стены).

2.2 Результаты исследования тревожности у детей младшего школьного возраста

Результаты исследования общей тревожности (по методике «Шкала явной тревожности CMAS» А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, в адаптации А.М. Прихожан) у учащихся отражены на рисунке 1.

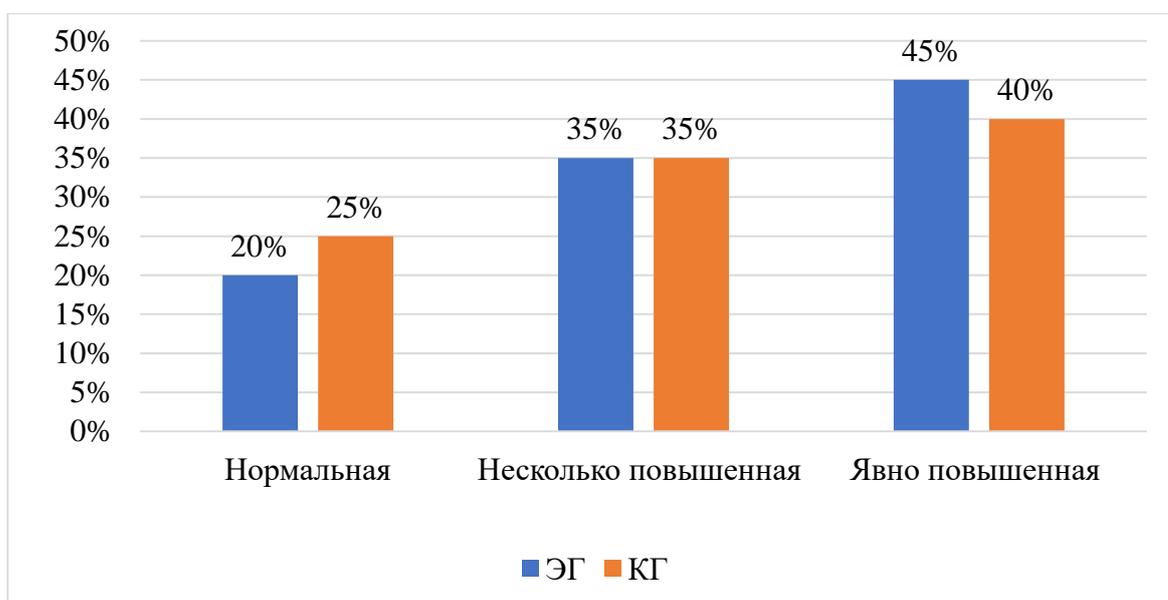


Рисунок 1 – Уровень общей тревожности у учащихся (по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, в адаптации А.М. Прихожан)

Как видно из рисунка 1, нормальный уровень тревожности выявлен у 20% учащихся ЭГ и 25% учащихся КГ. Их отличает оптимальное эмоциональное состояние.

Несколько повышенная тревожность выявлена у 35% учащихся ЭГ и 35% учащихся КГ. Они склонны воспринимать ряд определенных ситуаций как угрожающие, ожидают негативные события, волнуются по поводу социального взаимодействия.

Явно повышенная тревожность выявлена у 45% учащихся ЭГ и 40% учащихся КГ. Они испытывают беспокойство и психическое напряжение, воспринимают большой круг ситуаций как угрожающие.

Таким образом, для большей части учащихся ЭГ и КГ характерна явно повышенная тревожность, что выражается в состоянии тревоги, восприятии определенных ситуаций как угрожающих, ожидании негативных событий.

Для выявления различий между показателями использовался непараметрический критерий U-Манна-Уитни, так как проверка на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова показала, что распределение отличается от нормального (Приложение А). Расчеты проводились в программе «Statistica».

Сравним показатели общей тревожности у учащихся ЭГ и КГ с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение А).

Таблица 1 – Оценка достоверных различий между показателями общей тревожности у учащихся ЭГ и КГ

Параметры	Сумма рангов в ЭГ	Сумма рангов в КГ	Uэмп	Уровень значимости p
Уровень общей тревожности				$p \geq 0,05$
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны Uкр = 114 при $p \leq 0,01$, Uкр = 138 при $p \leq 0,05$				

В ходе сравнительного анализа не было установлено достоверных различий между показателями общей тревожности у учащихся ЭГ и КГ полученное эмпирическое значение U больше U критического, то делается заключение, что различия не достоверны. Это означает, что результаты

можно считать приемлемыми для проведения в дальнейшем коррекционной программы.

Результаты исследования уровня школьной тревожности (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса) у учащихся отражены на рисунке 2.

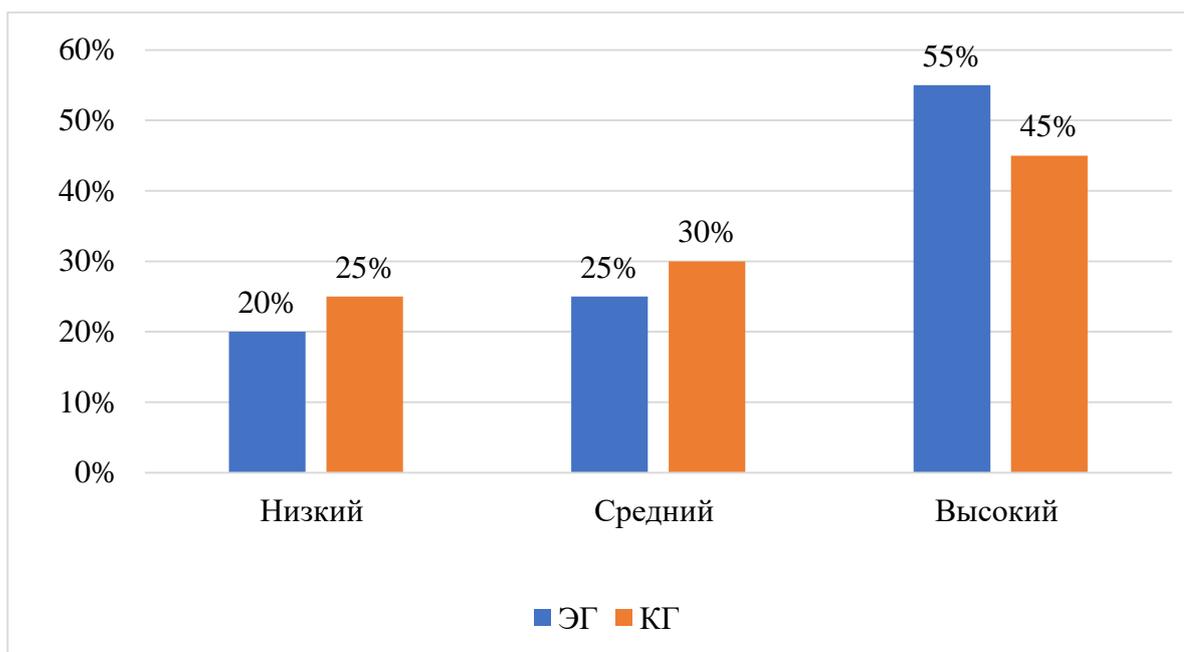


Рисунок 2 – Уровень школьной тревожности у учащихся (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса)

Как видно из рисунка 2, низкий уровень школьной тревожности отмечается у 20% учащихся ЭГ и 25% учащихся КГ. Их отличает спокойствие и эмоциональное благополучие, умение сохранять самообладание.

Средний уровень школьной тревожности наблюдается у 25% учащихся ЭГ и 30% учащихся КГ. У них имеются некоторые проявления эмоционального неблагополучия, обусловленные нахождением в школе, взаимодействием с одноклассниками и учителем.

Высокий уровень школьной тревожности выявлен у 55% учащихся ЭГ и 45% учащихся КГ. Они отличаются ярко выраженными негативными переживаниями в школьной среде.

Таким образом, большая часть учащихся ЭГ и КГ проявляет высокий уровень школьной тревожности – они отличаются ярко выраженными негативными переживаниями в школьной среде.

Результаты диагностики отдельных проявлений школьной тревожности (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса) у учащихся отражены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Выраженность отдельных проявлений школьной тревожности у учащихся (среднее значение) (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса)

Как видно из рисунка 3, по параметру «Переживание социального стресса» у учащихся ЭГ и КГ выявлены средние показатели (7,6 и 7,1). Это говорит о том, что у учащихся умеренно выражено состояние стресса и психической напряженности, связанное с социальными контактами в школе.

По параметру «Фрустрация потребности в достижении успеха» у учащихся выявлены средние показатели (6,9 и 6,7). У них умеренно выражен негативный психический фон, который препятствует развитию их потребностей в успехе, достижению положительных результатов в учебе.

У учащихся по параметру «Страх самовыражения» выявлены средние показатели (4,8 и 4,6). У них умеренно выражено волнение в ситуациях, когда другие люди обращают внимание на их способности и умения.

По параметру «Страх ситуации проверки знаний» у учащихся выявлены средние показатели (4,5 и 4,2). У них умеренно выражено негативное восприятие ситуаций, где оцениваются их умения и навыки, потому переживают состояние тревоги.

У учащихся по параметру «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» выявлены высокие показатели (4,2 и 4,0). Для них характерна ярко выраженная тревога по поводу своих достижений и оценок, ориентация на мнение окружающих людей.

По параметру «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у учащихся выявлены средние показатели (3,2 и 2,9). У них умеренно выражены особенности психофизиологического характера, снижающие процесс адаптации к стрессовым ситуациям в школе.

У учащихся по параметру «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» наблюдаются средние показатели (4,4 и 4,2). У них умеренно выражены негативные переживания на фоне общения с учителем.

Таким образом, у учащихся младшего школьного возраста в большей степени выражены такие проявления школьной тревожности, как переживание социального стресса и фрустрация потребности в достижении успеха – для них характерно ярко выраженное состояние стресса и психической напряженности, связанное с социальными контактами в школе, негативный психический фон, который препятствует развитию их потребностей в успехе, достижению положительных результатов в учебе.

Сравним показатели школьной тревожности у учащихся ЭГ и КГ с помощью критерия U-Манна-Уитни (таблица 2).

Таблица 2 – Оценка достоверных различий между показателями школьной тревожности у учащихся ЭГ и КГ

Параметры	Сумма рангов в ЭГ	Сумма рангов в КГ	Uэмп	Уровень значимости p
Переживание социального стресса	435,5	384,5	174,5	$p \geq 0,05$
Фрустрация потребности в достижении успеха	427,0	393,0	183,0	$p \geq 0,05$
Страх самовыражения	429,0	391,0	181,0	$p \geq 0,05$
Страх ситуации проверки знаний	438,0	382,0	172,0	$p \geq 0,05$
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	432,0	388,0	178,0	$p \geq 0,05$
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	433,0	387,0	177,0	$p \geq 0,05$
Проблемы и страхи в отношениях с учителем	416,0	404,0	194,0	$p \geq 0,05$
Уровень школьной тревожности	441,5	378,5	168,5	$p \geq 0,05$
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны $U_{кр} = 114$ при $p \leq 0,01$, $U_{кр} = 138$ при $p \leq 0,05$				

В ходе сравнительного анализа не было установлено достоверных различий между показателями школьной тревожности у учащихся ЭГ и КГ или равно 0,05, а полученное эмпирическое значение U больше U критического, то делается заключение, что различия не достоверны. Это означает, что результаты можно считать приемлемыми для проведения в дальнейшем коррекционной программы.

Результаты диагностики личностных особенностей (по методике «Личностный опросник Р. Кеттелла SPQ» в адаптации Э.М. Александровской) у учащихся отражены на рисунке 4.

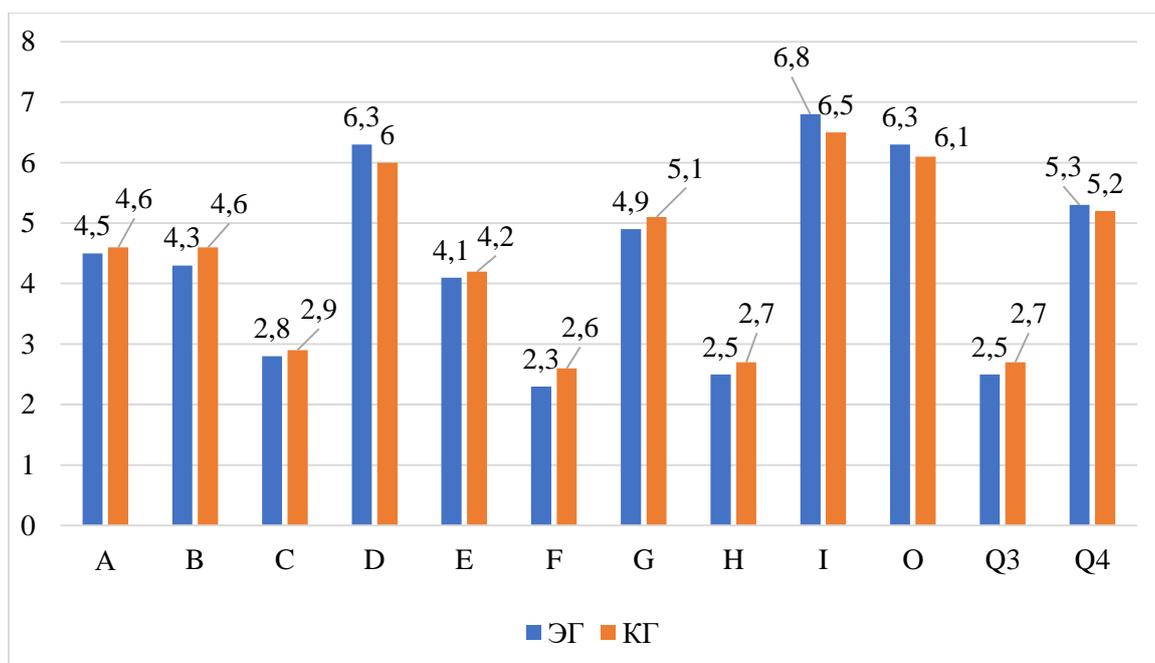


Рисунок 4 – Выраженность личностных особенностей (по методике «Личностный опросник Р. Кеттелла СРQ» в адаптации Э.М. Александровской)

Как видно из рисунка 4, по фактору А (общительность) у учащихся ЭГ и КГ выявлены средние показатели (4,5 и 4,6). У них умеренно выражено стремление к установлению контактов, общительность, доверчивость, интерес к окружающим людям.

По фактору В (вербальный интеллект) учащиеся ЭГ и КГ также показали средний результат (4,3 и 4,6). Это указывает на умеренно развитые интеллектуальные способности, способность к обучению, вербальный интеллект.

У учащихся ЭГ и КГ по фактору С (уверенность в себе) наблюдаются низкие показатели (2,8 и 2,9). Результаты говорят о слабо выраженной уверенности в своих силах и возможностях, неверии в свою способность достигать высоких результатов.

По фактору D (возбудимость) у учащихся ЭГ и КГ выявлены средние показатели (6,3 и 6,0). У них умеренно выражена несдержанность, эмоциональная неуравновешенность, неумение владеть собой и контролировать эмоциональные реакции.

У учащихся ЭГ и КГ по фактору Е (доминантность) наблюдаются средние показатели (4,1 и 4,2). Это указывает на умеренное стремление к доминированию, лидерский потенциал, склонность к активному самоутверждению.

По фактору F (склонность к риску) у учащихся ЭГ и КГ можно отметить низкие показатели (2,3 и 2,6). Такой результат означает слабую готовность действовать в неопределенных ситуациях, наличие страха совершить ошибку на фоне недооценки возможностей.

У

у

ч Что касается фактора Н (социальной смелости), то у учащихся ЭГ и КГ были диагностированы низкие показатели (2,5 и 2,7). Это свидетельствует о слабо выраженной решительности в социальном взаимодействии, неготовности общаться со взрослыми и сверстниками, тревоге в новых или нестандартных ситуациях.

с По фактору I (чувствительность) у учащихся ЭГ и КГ выявлены средние показатели (6,8 и 6,5). У них умеренно выражена эмоциональная сенситивность, мягкость, робость и впечатлительность.

Э У учащихся ЭГ и КГ по фактору О (тревожность) наблюдаются средние показатели (6,3 и 6,1). Это говорит об умеренной склонности испытывать тревогу, волнении по поводу будущих событий, ожидании неуспеха, сниженном настроении.

Что касается фактора Q3 (самоконтроля), то учащиеся ЭГ и КГ также показали низкий результат (2,5 и 2,7). Такие данные отражают слабо развитые способности контролировать свои эмоции и поведение, умение преодолевать препятствия и учитывать требования внешней среды.

п По фактору Q4 (нервное напряжение) у учащихся ЭГ и КГ можно отметить средние показатели (5,3 и 5,2). У них умеренно выражено состояние возбуждения, неспособность расслабиться, сниженное настроение.

ф

а

к

Таким образом, для учащихся характерны низкая уверенность в своих силах и возможностях, неверие в свою способность достигать высоких результатов, неготовность действовать в неопределенных ситуациях и страха совершить ошибку, нерешительность в социальном взаимодействии, неготовность общаться с новыми людьми, тревога в нестандартных ситуациях, неспособность контролировать свои эмоции и поведение. У них умеренно выражена общительность и доверчивость, несдержанность и эмоциональная неуравновешенность, склонность к активному самоутверждению, добросовестность и обязательность, робость и впечатлительность, волнение по поводу будущих событий, состояние возбуждения.

Сравним показатели личностных особенностей у учащихся ЭГ и КГ с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение А).

Таблица 3 – Оценка достоверных различий между показателями личностных особенностей у учащихся ЭГ и КГ

Параметры	Сумма рангов в ЭГ	Сумма рангов в КГ	Uэмп	Уровень значимости p
А – общительность	397,0	423,0	187,0	$p \geq 0,05$
В – вербальный интеллект	386,0	434,0	176,0	$p \geq 0,05$
С – уверенность в себе	399,5	420,5	189,5	$p \geq 0,05$
Д – возбудимость	436,0	384,0	174,0	$p \geq 0,05$
Е – доминантность	402,5	417,5	192,5	$p \geq 0,05$
Ф – склонность к риску	388,5	431,5	178,5	$p \geq 0,05$
Г – обязательность	389,5	430,5	179,5	$p \geq 0,05$
Н – социальная смелость	395,0	425,0	185,0	$p \geq 0,05$
І – чувствительность	436,0	384,0	174,0	$p \geq 0,05$
О – тревожность	423,0	397,0	187,0	$p \geq 0,05$
Q3 – самоконтроль	395,0	425,0	185,0	$p \geq 0,05$
Q4 – нервное напряжение	424,0	396,0	186,0	$p \geq 0,05$
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны $U_{кр} = 114$ при $p \leq 0,01$, $U_{кр} = 138$ при $p \leq 0,05$				

В ходе сравнительного анализа не было установлено достоверных различий между показателями школьной тревожности у учащихся ЭГ и КГ или равно 0,05, а полученное эмпирическое значение U больше U

критического, то делается заключение, что различия не достоверны. Это означает, что результаты можно считать приемлемыми для проведения в дальнейшем коррекционной программы.

Для выявления взаимосвязи тревожности и личностных особенностей у учащихся был использован коэффициент корреляции Спирмена (Приложение А). Мы предположили, что определенные личностные особенности могут связаны с тревожностью младших школьников. Полученные данные могут быть полезны при разработке коррекционной программы при определении путей снижения тревожности.

Статистически значимые показатели взаимосвязи тревожности и личностных особенностей у учащихся показаны в таблице 4.

Таблица 4 – Статистически значимые показатели взаимосвязи тревожности и личностных особенностей у учащихся

Взаимосвязь переменных	Коэффициент Спирмена	Уровень значимости
Общительность и Уровень общей тревожности		p<0,01
Общительность и Переживание социального стресса		p<0,01
Уверенность в себе и Уровень школьной тревожности		p<0,01
Уверенность в себе и Фрустрация потребности в достижениях		p<0,01
Уверенность в себе и Страх самовыражения		p<0,01
Возбудимость и Уровень общей тревожности		p<0,01
Возбудимость и Уровень школьной тревожности		p<0,01
Социальная смелость и Уровень школьной тревожности		p<0,01
Социальная смелость и Страх не соответствовать ожиданиям окружающих		p<0,01
Чувствительность и Уровень общей тревожности		p<0,01
Чувствительность и Страх самовыражения		p<0,01
Самоконтроль и Уровень общей тревожности		p<0,01
Самоконтроль и Уровень школьной тревожности		p<0,01
Нервное напряжение и Уровень общей тревожности		p<0,01
Примечание: $r_{кр} = 0,31$ при $p < 0,05$, $r_{кр} = 0,4$ при $p < 0,01$		

Итак, были установлены следующие статистически значимые коэффициенты корреляции.

Общительность отрицательно коррелирует с уровнем общей тревожности ($r = -0,51$; $p < 0,01$), переживанием социального стресса ($r = -0,45$;

$p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем выше стремление к установлению контактов, общительность, доверчивость, интерес к окружающим людям, тем ниже состояние тревоги, восприятие определенных ситуаций как угрожающих, ожидание негативных событий, состояние стресса и психической напряженности, связанное с социальными контактами в школе.

Уверенность в себе отрицательно коррелирует с уровнем школьной тревожности ($r = -0,50$; $p < 0,01$), фрустрацией потребности в достижениях ($r = -0,47$; $p < 0,01$), страхом самовыражения ($r = -0,52$; $p < 0,01$). Чем выше уверенность в своих силах и возможностях, вера в свою способность достигать высоких результатов, тем ниже беспокойство и негативные переживания, связанные с функционированием в школьной среде, негативный психический фон, который препятствует развитию их потребностей в успехе, достижению положительных результатов в учебе, а также волнение в ситуациях оценивания способностей.

Возбудимость положительно коррелирует с уровнем общей тревожности ($r = 0,57$; $p < 0,01$), уровнем школьной тревожности ($r = 0,50$; $p < 0,01$). Чем выше несдержанность, эмоциональная неуравновешенность, неумение владеть собой и контролировать эмоциональные реакции, тем выше состояние тревоги, восприятие определенных ситуаций как угрожающих, ожидание негативных событий, а также беспокойство и негативные переживания, связанные с функционированием в школьной среде.

Социальная смелость отрицательно коррелирует с уровнем школьной тревожности ($r = -0,55$; $p < 0,01$), страхом не соответствовать ожиданиям окружающих ($r = -0,53$; $p < 0,01$). Чем выше решительность в социальном взаимодействии, готовности общаться со взрослыми и сверстниками, спокойствие в новых или нестандартных ситуациях, тем ниже беспокойство и негативные переживания, связанные с функционированием в школьной среде, тревога по поводу своих достижений и оценок, ориентация на мнение окружающих людей.

Чувствительность положительно коррелирует с уровнем общей тревожности ($r= 0,51$; $p<0,01$), страхом самовыражения ($r= 0,48$; $p<0,01$). Чем выше эмоциональная сенситивность, мягкость, робость и впечатлительность, тем выше состояние тревоги, восприятие определенных ситуаций как угрожающих, ожидание негативных событий, а также волнение в ситуациях оценивания способностей.

Самоконтроль отрицательно коррелирует с уровнем общей тревожности ($r= -0,56$; $p<0,01$), с уровнем школьной тревожности ($r= -0,54$; $p<0,01$). Чем выше способности контролировать свои эмоции и поведение, умение преодолевать препятствия и учитывать требования внешней среды, тем ниже состояние тревоги, восприятие определенных ситуаций как угрожающих, ожидание негативных событий, а также беспокойство и негативные переживания, связанные с функционированием в школьной среде,

Нервное напряжение положительно коррелирует с уровнем общей тревожности ($r= 0,51$; $p<0,01$). Чем выше состояние возбуждения, неспособность расслабиться, непринятие критики, тем выше состояние тревоги, восприятие определенных ситуаций как угрожающих, ожидание негативных событий.

Таким образом, в результате корреляционного анализа установлено, что чем выше общительность, тем ниже общая тревожность и переживание социального стресса. Чем выше уверенность в себе, тем ниже школьная тревожность, фрустрация потребности в достижениях и страх самовыражения. Чем выше возбудимость, тем выше общая и школьная тревожность. Чем выше социальная смелость, тем ниже школьная

т
р
е
в
о
ж
н
о

источником для разработки коррекционной программы по коррекции тревожности у младших школьников.

2.3 Программа по коррекции тревожности у детей и оценка ее эффективности

На основании результатов эмпирического исследования нами разработана коррекционная программа, в которой приняла участие экспериментальная группа. Мы формируем те качества, которые содействуют снижению тревожности (по результатам корреляционного анализа). В результате корреляционного анализа было установлено, что уровень тревожности у учащихся повышают низкая общительность, слабая уверенность в себе, высокая возбудимость и чувствительность, низкая социальная смелость и самоконтроль, высокое нервное напряжение. Следовательно, через повышение общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля, можно снизить уровень тревожности.

Цель программы: содействовать снижению уровня тревожности у учащихся младшего школьного возраста.

Задачи программы:

- повышать общительность и социальную смелость;
- повышать уверенность в себе и своих способностях;
- снижать возбудимость и нервное напряжение;
- развивать навыки самоконтроля;
- содействовать повышению эмоционального фона.

Форма проведения: групповая.

Методы работы:

Арт-терапия – это метод, при котором предполагается использование художественных материалов, процесс творчества в присутствии и под руководством взрослого, что способствует уменьшению психосоциальных проблем и развитию личностных качеств – самооценки, самоконтроля,

уверенности в себе. Способность выражать себя и практиковать навыки может дать чувство контроля и самоофективности, а также способствует самопознанию. В ходе рисования у младшего школьника снижается тревожность и возбудимость, выраженность негативных переживаний, состояние стресса и напряженности.

Игровая терапия помогает детям осознать свои уникальные умственные способности и личностные способности. Основная цель игровой терапии – предотвратить или решить психосоциальные трудности и достичь оптимального всестороннего развития ребенка. Игровая терапия помогает детям участвовать в игровой деятельности по их интересу и выбору, чтобы выражать себя наиболее удобными способами, удовлетворять актуальные потребности. Игра позволяет ребенку преодолевать различные препятствия на пути к правильному развитию, помогает ребенку быть более ответственным в своем поведении, разрабатывает успешные стратегии и творческие решения проблем. Это также учит ребенка уважать и принимать себя.

Дыхательные техники. Использование дыхательных техник позволяет снизить напряжение, развить самоконтроль, способность сознательно изменять или игнорировать свои эмоциональные реакции. Они помогают улучшить такие процессы, как отсрочка удовлетворения, концентрация, планирование, следование инструкциям и адаптация эмоций и поведения к ситуативным требованиям и социальным нормам.

Психогимнастика – курс специальных упражнений, этюдов, игр, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (эмоционально-личностной, мотивационной сферы).

Контингент участников: экспериментальная группа из 20 младших школьников.

Длительность программы: 1 раз в неделю на протяжении 2 месяцев.
Продолжительность занятия – 35 минут.

Структура занятия:

- ритуал приветствия, направленный для создания группового доверия и принятия каждого школьника,
- разминка, направленная на повышение активности и настроения, формирование установки на групповую деятельность,
- основное содержание занятий включает в себя упражнения и игры согласно цели занятия,
- рефлексия занятия – оценка занятия на эмоциональном уровне (учащиеся высказывают свое мнение и дают оценку полученному опыту).

Тематический план программы по коррекции тревожности у младших школьников представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Тематический план программы по коррекции тревожности у младших школьников

№ и тема занятия	Цель занятия	Краткое содержание
1. «Настроение»	создание положительного эмоционального фона.	Упражнение «Мои эмоции» Игра «Крылья» Упражнение «На Северный полюс» Арт-техника «Мои достижения» Рефлексия занятия
2. «Уверенность в себе»	повышение самооценки и уверенности в себе	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Упражнение «Я могу» Упражнение «Самый лучший» Арт-терапия «Достоинства» Упражнение «Ладонка» Рефлексия занятия
3. «Общение»	развитие коммуникативных навыков	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Упражнение «Придумай свой вопрос» Игра «Пойми меня» Упражнение «Герб группы» Арт-техника «Счастливый сон» Рефлексия занятия

Продолжение таблицы 5

№ и тема занятия	Цель занятия	Краткое содержание
4. «Школа»	снижение школьной тревожности	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Игра «Передай предмет» Игра «Зоопарк» Рассказ о школьном страхе Арт-техника «Мои школьные трудности»

		Рефлексия занятия
5. «Самоконтроль»	развитие навыков самоконтроля и саморегуляции	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Дыхательная техника «Надуй шар» Дыхательная техника «Штанга» Игра «Космическое приключение» Упражнение «Незаконченные предложения» Рефлексия занятия
6. «Релаксация»	снижение напряжение, обучение способам саморегуляции эмоций	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Игра «Слепой танец» Упражнение «Приятное воспоминание» Упражнение «Продолжи фразу». Упражнение «Корабль и ветер» Рефлексия занятия
7. «Позитивные эмоции»	оптимизация эмоционального состояния	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Игра «Путаница» Игра «Прогулка по сказочному лесу» Упражнение «Писатели» Упражнение «У водопада» Рефлексия занятия
8. «Достижения»	удовлетворение потребности в достижении	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Упражнение «Мое настроение» Упражнение «Конкурс хвастунов» Игра «Смелый капитан» Упражнение «Комплименты» Рефлексия занятия
9. «Взаимодействие с другими»	повышение социальной смелости, общительности	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Игра «Липучка» Игра «На мостике» Игра «Сороконожка» Упражнение «Два барана» Рефлексия занятия
10. «Сотрудничество»	развитие навыков сотрудничества и уверенного поведения	Ритуал приветствия «Что хорошего?» Упражнение «Варежки» Упражнение «Каракули» Упражнение «Кривое зеркало». Упражнение «Я в будущем» Рефлексия занятия

Содержание упражнений представлено в Приложении Б.

Ожидаемые результаты:

- у учащихся повысится степень общительности и социальной смелости;
- у учащихся повысится уверенность в себе и своих способностях;

- учащиеся станут в меньшей степени проявлять возбудимость и нервное напряжение;
- учащиеся сформируют навыки самоконтроля;
- у учащихся повысится эмоциональный фон.

С целью оценки эффективности реализованной коррекционной программы была проведена повторная диагностика школьной тревожности у учащихся, а также сравнение полученных результатов.

Сравнительные результаты диагностики общей тревожности по методике «Шкала явной тревожности СМАС» (А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, в адаптации А.М. Прихожан) после проведения формирующего эксперимента у учащихся ЭГ представлены на рисунке 5.

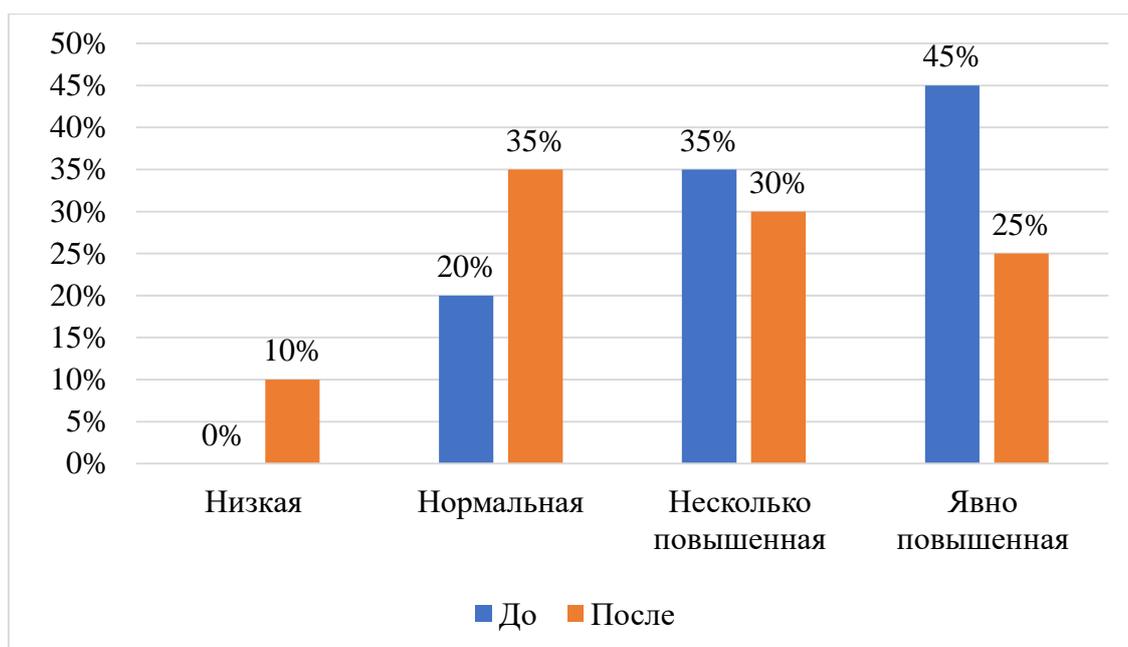


Рисунок 5 – Уровень общей тревожности у учащихся ЭГ до и после программы (по методике «Шкала явной тревожности СМАС» (А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, в адаптации А.М. Прихожан)

Как видно из рисунка 5, после реализации программы снизилась доля учащихся ЭГ с несколько повышенной тревожностью (с 35% до 30%), с явно повышенной тревожностью (с 45% до 25%). При этом, выросло число

учащихся с низким уровнем (с 0% до 10%), с нормальной тревожностью (с 20% до 35%).

Сравним показатели общей тревожности у учащихся ЭГ до и после программы с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение В).

Таблица 6 – Оценка достоверных различий между показателями общей тревожности у учащихся ЭГ до и после коррекционной программы

П а р а м е т р ы	Сумма рангов в ЭГ	С у м м а р а н г о в в К Г	Uэмп	У р о в е н ь з н а ч и м о с т и р
У р о в е н ь о б щ е й т р е в о ж н о с		3 2 1 , 0		p ≤

Г			
И			
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны $U_{кр} = 114$ при $p \leq 0,01$, $U_{кр} = 138$ при $p \leq 0,05$			

В ходе сравнительного анализа установлено, что у учащихся ЭГ после коррекционной программы значительно снизился уровень общей тревожности равно 0,05, а полученное эмпирическое значение U меньше U критического, то делается заключение, что различия достоверны. Это означает, что после участия в коррекционной программе у учащихся ЭГ менее выраженным стало состояние тревоги, восприятие определенных ситуаций как угрожающих, ожидание негативных событий в целом.

Сравнительные результаты исследования общей тревожности по методике «Шкала явной тревожности СМАС» (А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, в адаптации А.М. Прихожан) у учащихся в КГ показаны на рисунке 6.

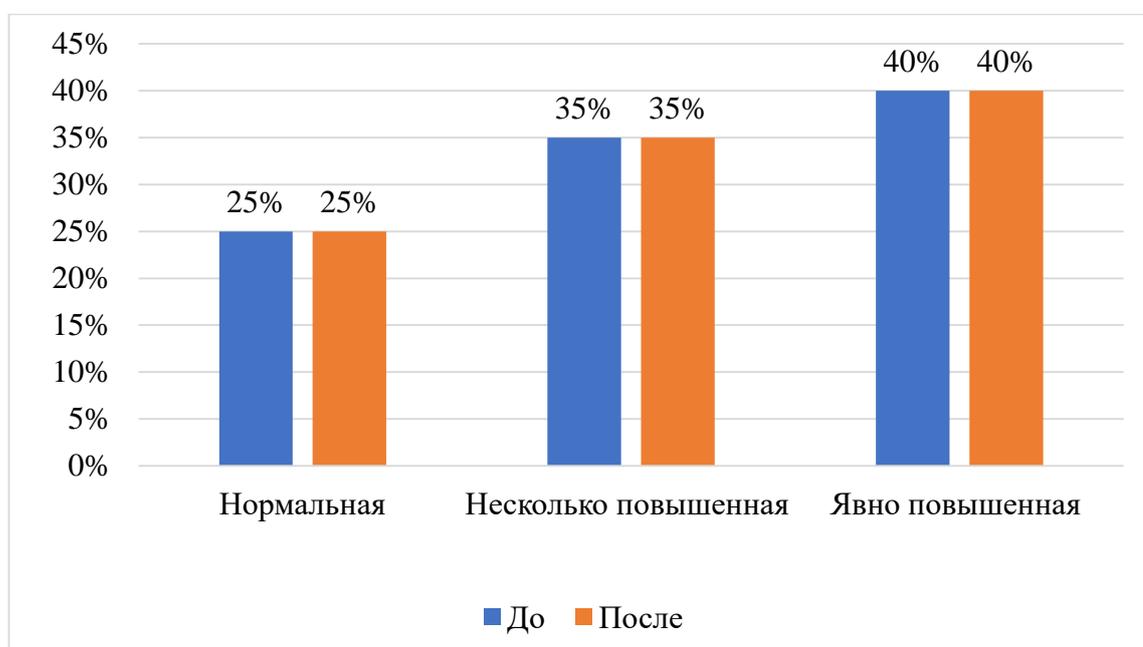


Рисунок 6 – Уровень общей тревожности у учащихся КГ до и после программы (по методике «Шкала явной тревожности СМАС» (А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, в адаптации А.М. Прихожан)

Как видно из рисунка 6, в КГ показатели общей тревожности у учащихся остались неизменными. Для учащихся КГ по-прежнему характерна явно повышенная тревожность.

Сравним показатели тревожности у учащихся ЭГ и КГ после программы с помощью критерия U-Манна-Уитни (таблица 7).

Таблица 7 – Оценка достоверных различий между показателями общей тревожности у учащихся ЭГ и КГ после коррекционной программы

Параметры	Сумма рангов в ЭГ	Сумма рангов в КГ	Uэмп	Уровень значимости p
Уровень общей тревожности	333,5	486,5	123,5	$p \leq 0,05$
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны Uкр = 114 при $p \leq 0,01$, Uкр = 138 при $p \leq 0,05$				

В результате сравнительного анализа установлено, что у учащихся ЭГ, по сравнению с учащимися КГ, уровень общей тревожности достоверно ниже равно 0,05, а полученное эмпирическое значение U меньше U критического, то делается заключение, что различия достоверны. Это говорит о том, что участие в коррекционной программе позволяет существенно снизить состояние тревоги, восприятие определенных ситуаций как угрожающих, ожидание негативных событий.

Сравнительные результаты диагностики школьной тревожности (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса) у учащихся ЭГ представлены на рисунке 7.

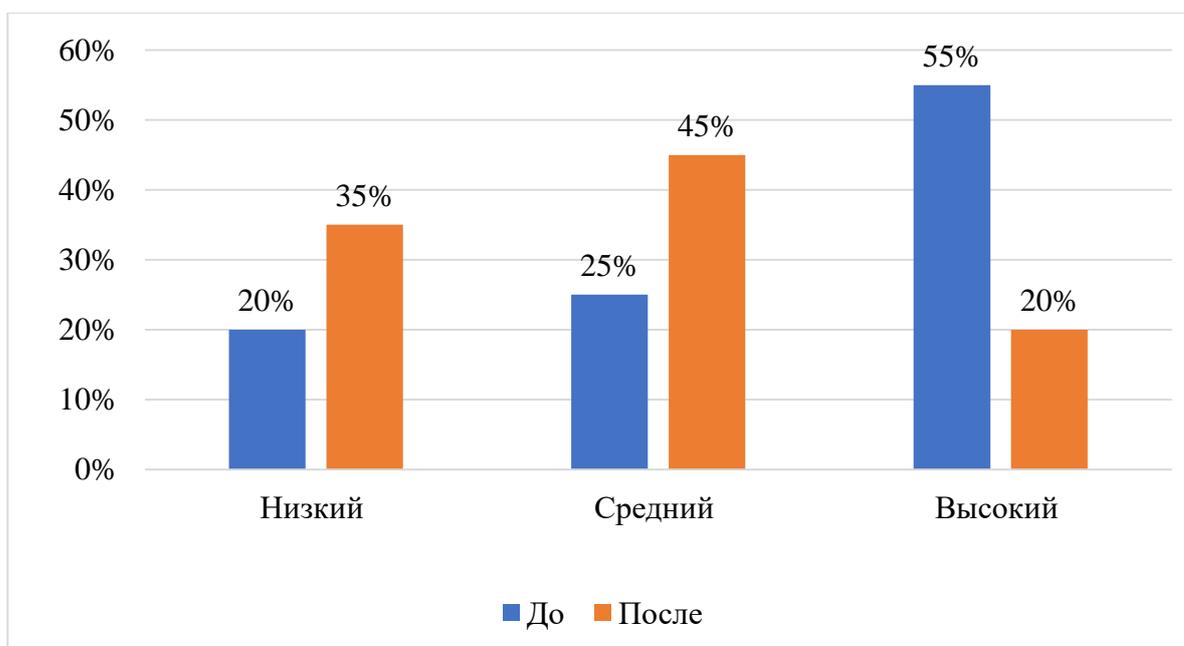


Рисунок 7 – Уровень школьной тревожности у учащихся ЭГ до и после программы (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса)

Как видно из рисунка 7, наблюдается снижение доли учащихся с высоким уровнем школьной тревожности (с 55% до 20%). При этом, заметно выросло число учащихся со средним уровнем (с 25% до 45%) и с низким уровнем (с 20% до 35%). В целом, на данном этапе исследования у учащихся ЭГ преобладает средний уровень школьной тревожности.

Сравним показатели школьной тревожности у учащихся ЭГ до и после программы с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение В).

Таблица 8 – Оценка достоверных различий между показателями школьной тревожности у учащихся ЭГ до и после коррекционной программы

Параметры	Сумма рангов до программы	Сумма рангов после программы	Uэмп		Уровень значимости
			До	После	

	м ы	ра м ы	
Ур ов ен ь шк ол ьн ой тр ев ож но ст и	52 6, 0	29 4, 0	$p \leq$
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны $U_{кр} = 114$ при $p \leq 0,01$, $U_{кр} = 138$ при $p \leq 0,05$			

В ходе сравнительного анализа установлено, что у учащихся ЭГ после коррекционной программы значительно снизился уровень школьной тревожности равно 0,05, а полученное эмпирическое значение U меньше U критического, то делается заключение, что различия достоверны. Это означает, что после участия в коррекционной программе у учащихся ЭГ менее выраженным стали проявления эмоционального неблагополучия, обусловленные нахождением в школе, взаимодействием с одноклассниками и учителем.

В КГ после повторной диагностики показатели школьной тревожности несколько изменились. Выросла доля учащихся со средним уровнем школьной тревожности (с 30% до 35%) при снижении детей с высоким уровнем школьной тревожности (с 45% до 40%) (рисунок 8).

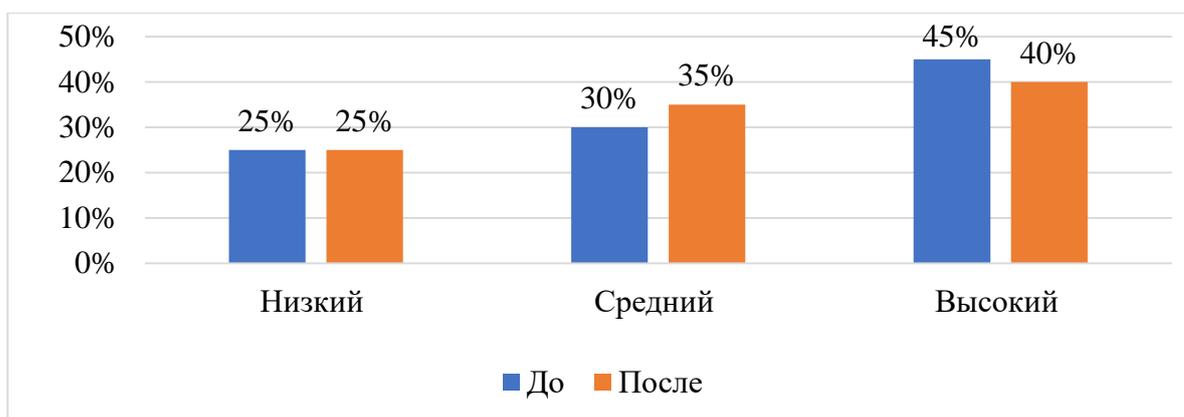


Рисунок 8 – Уровень школьной тревожности у учащихся КГ до и после программы (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса)

Сравним показатели школьной тревожности у учащихся ЭГ и КГ после программы с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение В).

Таблица 9 – Оценка достоверных различий между показателями школьной тревожности у учащихся ЭГ и КГ после коррекционной программы

Параметры	СЭГ	СКГ	Uэмп	Уровень значимости
Уровень школьной тревожности	31,5	50,5		$p \leq$

НО СТ И				
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны $U_{кр} = 114$ при $p \leq 0,01$, $U_{кр} = 138$ при $p \leq 0,05$				

В результате сравнительного анализа установлено, что у учащихся ЭГ, по сравнению с учащимися КГ, уровень школьной тревожности достоверно ниже ($U=109,5$; $p \leq 0,01$). Если уровень статистической значимости p меньше или равно $0,05$, а полученное эмпирическое значение U меньше U критического, то делается заключение, что различия достоверны.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что участие в коррекционной программе позволяет существенно снизить проявления эмоционального неблагополучия в школьной среде.

Сравнительные результаты диагностики проявлений школьной тревожности (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса) у учащихся ЭГ представлены на рисунке 9.



Рисунок 9 – Проявления школьной тревожности у учащихся ЭГ до и после программы (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса)

Как видно из рисунка 9, после реализации программы у учащихся снизились средние показатели по переживанию социального стресса (с 7,1 до 4,4), фрустрации потребности в достижении успеха (с 6,7 до 4,1), страху самовыражения (с 4,6 до 4,0), страху ситуации проверки знаний (с 4,2 до 3,8), страху не соответствовать ожиданиям окружающих (с 4,0 до 3,4).

Что касается низкой физиологической сопротивляемости стрессу, страхов в отношениях с учителем, то показатели остались практически неизменными.

Сравним показатели проявлений школьной тревожности у учащихся ЭГ до и после программы с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение В).

Таблица 10 – Оценка достоверных различий между показателями проявлений школьной тревожности у учащихся ЭГ до и после коррекционной программы

Параметры	Сумма рангов до программы	Сумма рангов после программы	Uэмп	Уровень значимости p
Переживание социального стресса	542,5	277,5	67,5	p≤0,001
Фрустрация потребности в достижении успеха	563,0	257,0	47,0	p≤0,001
Страх самовыражения	473,0	347,0	137,0	p≥0,05
Страх ситуации проверки знаний	470,0	350,0	140,0	p≥0,05
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	474,5	345,5	135,5	p≥0,05
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	429,0	391,0	181,0	p≥0,05
Проблемы и страхи в отношениях с учителем	414,5	405,5	195,5	p≥0,05
Примечание: если p≥0,05 – различия не достоверны, если p≤0,05 – различия достоверны U _{кр} = 114 при p≤0,01, U _{кр} = 138 при p≤0,05				

В ходе сравнительного анализа установлено, что у учащихся ЭГ после коррекционной программы значимо снизилось переживание социального стресса (U=67,5; p≤0,001), фрустрация потребности в достижении успеха равно 0,05, а полученное эмпирическое значение U меньше U критического, то делается заключение, что различия достоверны. Это означает, что после

участия в коррекционной программе у учащихся ЭГ менее выраженным стало состояние стресса и психической напряженности, связанное с социальными контактами в школе, негативный психический фон, который препятствует развитию их потребностей в успехе, достижению положительных результатов в учебе.

В КГ снижение всех показателей по проявлениям школьной тревожности незначительно (рисунок 10).

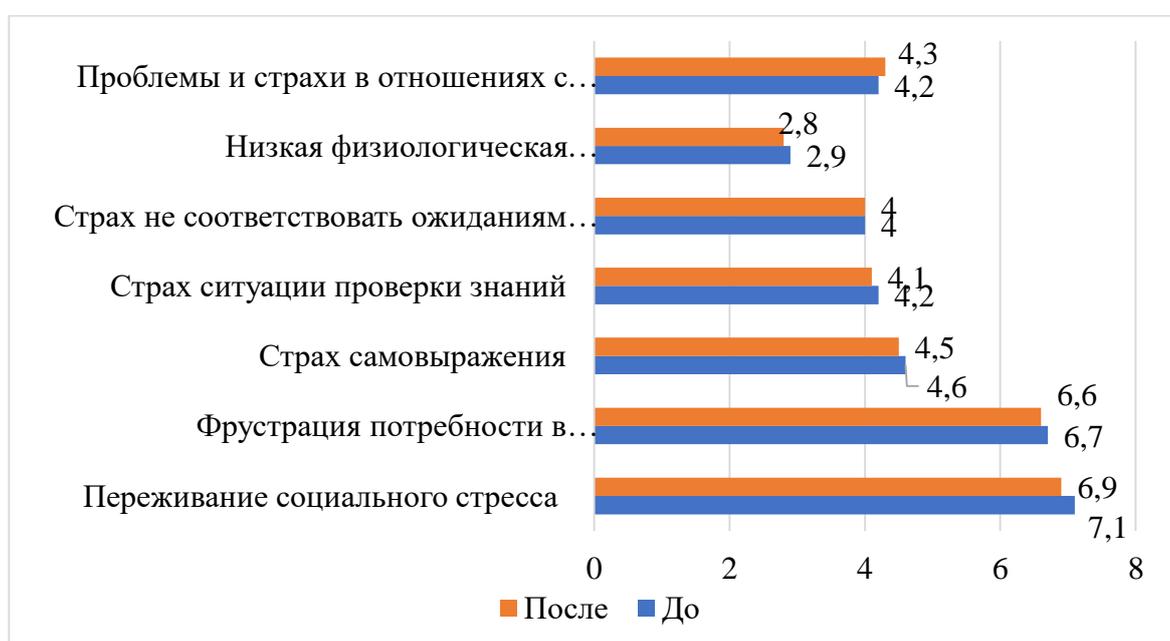


Рисунок 10 – Проявления школьной тревожности у учащихся КГ до и после программы (по методике диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса)

Сравним показатели проявлений школьной тревожности у учащихся ЭГ и КГ после программы с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение В).

Таблица 11 – Оценка достоверных различий между показателями проявлений школьной тревожности у учащихся ЭГ и КГ после коррекционной программы

Параметры	Сумма рангов в ЭГ	Сумма рангов в КГ	Uэмп	Уровень значимости p
Переживание социального стресса	301,5	518,5	91,5	p≤0,01

Фрустрация потребности в достижении успеха	267,5	552,5	57,5	p≤0,001
Страх самовыражения	373,5	446,5	163,5	p≥0,05
Страх ситуации проверки знаний	383,5	436,5	173,5	p≥0,05
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	365,5	454,5	155,5	p≥0,05
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	427,5	392,5	182,5	p≥0,05
Проблемы и страхи в отношениях с учителем	410,5	409,5	199,5	p≥0,05
Примечание: если p≥0,05 – различия не достоверны, если p≤0,05 – различия достоверны U _{кр} = 114 при p≤0,01, U _{кр} = 138 при p≤0,05				

В результате сравнительного анализа установлено, что у учащихся КГ, по сравнению с учащимися ЭГ, достоверно ниже переживание социального стресса (U=91,5; p≤0,01), а также фрустрация потребности в достижении успеха (U=57,5; p≤0,001). Если уровень статистической значимости p меньше или равно 0,05, а полученное эмпирическое значение U меньше U критического, то делается заключение, что различия достоверны. Это говорит о том, что у учащихся КГ более выражено состояние стресса и психической напряженности, связанное с социальными контактами в школе, чем у участников коррекционной программы.

Итак, участие в коррекционной программе позволяет существенно снизить переживание социального стресса и фрустрацию потребности в достижении успеха.

Сравнительные результаты диагностики личностных особенностей (по методике «Личностный опросник Р. Кеттелла CPQ» в адаптации Э.М. Александровской) у учащихся ЭГ отражены на рисунке 11.

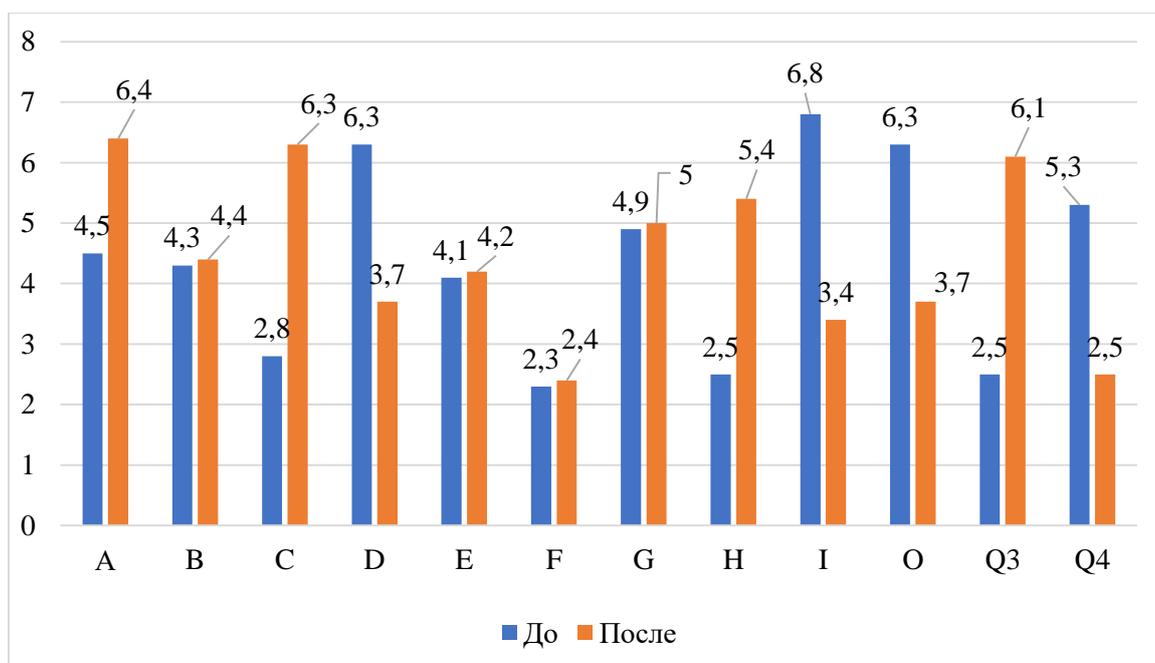


Рисунок 11 – Выраженность личностных особенностей у учащихся ЭГ до и после программы (по методике «Личностный опросник Р. Кеттелла SRQ» в адаптации Э.М. Александровской)

Как видно из рисунка 10, после реализации программы у учащихся повысились средние показатели по А – общительности (с 4,5 до 6,4), С – уверенности в себе (с 2,8 до 6,3), Н – социальной смелости (с 2,5 до 5,4), Q3 – самоконтролю (с 2,5 до 6,1). При этом, можно отметить снижение показателей по D – возбудимости (с 6,3 до 3,7), I – чувствительности (с 6,8 до 3,4), O – тревожности (с 6,3 до 3,7), Q4 – нервному напряжению (с 5,3 до 2,5).

Сравним показатели личностных особенностей у учащихся ЭГ до и после программы с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение В).

Таблица 12 – Оценка достоверных различий между показателями личностных особенностей у учащихся ЭГ до и после коррекционной программы

Параметры	Сумма рангов до программы	Сумма рангов после программы	Uэмп	Уровень значимости p
А – общительность	299,0	521,0	89,0	p≤0,01
В – вербальный интеллект	406,5	413,5	196,5	p≥0,05
С – уверенность в себе	226,0	594,0	16,0	p≤0,001
Д – возбудимость	572,0	248,0	38,0	p≤0,001
Е – доминантность	405,0	415,0	195,0	p≥0,05

F – склонность к риску	404,0	416,0	194,0	$p \geq 0,05$
G – обязательность	396,5	423,5	186,5	$p \geq 0,05$
H – социальная смелость	228,0	592,0	18,0	$p \leq 0,001$
I – чувствительность	580,5	239,5	29,5	$p \leq 0,001$
O – тревожность	557,0	263,0	53,0	$p \leq 0,001$
Q3 – самоконтроль	223,0	597,0	13,0	$p \leq 0,001$
Q4 – нервное напряжение	584,0	236,0	26,0	$p \leq 0,001$
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны Укр = 114 при $p \leq 0,01$, Укр = 138 при $p \leq 0,05$				

В ходе сравнительного анализа установлено, что у учащихся ЭГ после коррекционной программы значительно повысилась общительность ($U=89$; $p \leq 0,01$), уверенность в себе ($U=16$; $p \leq 0,001$), социальная смелость ($U=18$; $p \leq 0,001$), самоконтроль ($U=13$; $p \leq 0,001$). При этом, на достоверном уровне снизилась возбудимость ($U=38$; $p \leq 0,001$), чувствительность ($U=29,5$; $p \leq 0,001$), тревожность ($U=53$; $p \leq 0,001$), нервное напряжение ($U=26$; $p \leq 0,001$). Если уровень статистической значимости p меньше или равно $0,05$, а полученное эмпирическое значение U меньше U критического, то делается заключение, что различия достоверны.

Это означает, что после участия в коррекционной программе у учащихся ЭГ повысилось стремление к установлению контактов, общительность, интерес к окружающим людям, уверенность в своих силах и возможностях, вера в свою способность достигать высоких результатов, решительность в социальном взаимодействии, способности контролировать свои эмоции и поведение. При этом у них менее выраженными стали несдержанность, эмоциональная неуравновешенность, неумение владеть собой и контролировать эмоциональные реакции, эмоциональная сенситивность, мягкость, робость и впечатлительность, состояние возбуждения, неспособность расслабиться.

В КГ после повторной диагностики показатели личностных особенностей изменились несущественно (рисунок 12).

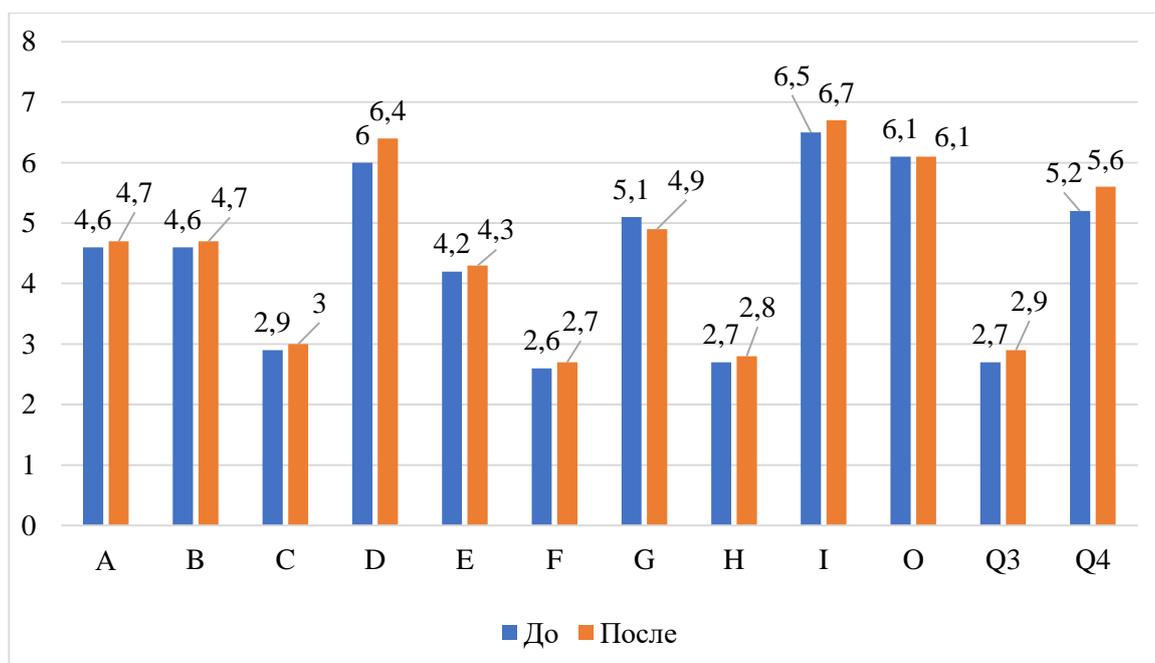


Рисунок 12 – Выраженность личностных особенностей у учащихся КГ до и после программы (по методике «Личностный опросник Р. Кеттелла СРQ» в адаптации Э.М. Александровской)

В целом, можно отметить некоторый рост показателей по D – возбудимости (с 6,0 до 6,4), Q4 – нервному напряжению (с 5,2 до 5,6). Средние баллы по остальным факторам практически не изменились.

Сравним показатели личностных особенностей у учащихся ЭГ и КГ после программы с помощью критерия U-Манна-Уитни (Приложение В).

Таблица 13 – Оценка достоверных различий между показателями личностных особенностей у учащихся ЭГ и КГ после коррекционной программы

Параметры	Сумма рангов в ЭГ	Сумма рангов в КГ	Uэмп	Уровень значимости p
A – общительность	511,5	308,5	98,5	p≤0,01
B – вербальный интеллект	383,5	436,5	173,5	p≥0,05
C – уверенность в себе	592,5	227,5	17,5	p≤0,001
D – возбудимость	248,0	572,0	38,0	p≤0,001
E – доминантность	400,0	420,0	190,0	p≥0,05
F – склонность к риску	377,0	443,0	167,0	p≥0,05
G – обязательность	429,5	390,5	180,5	p≥0,05
H – социальная смелость	582,5	237,5	27,5	p≤0,001
I – чувствительность	243,0	577,0	33,0	p≤0,001
O – тревожность	272,0	548,0	62,0	p≤0,001
Q3 – самоконтроль	594,0	226,0	16,0	p≤0,001

Q4 – нервное напряжение	234,5	585,5	24,5	p≤0,001
Примечание: если $p \geq 0,05$ – различия не достоверны, если $p \leq 0,05$ – различия достоверны U _{кр} = 114 при $p \leq 0,01$, U _{кр} = 138 при $p \leq 0,05$				

В результате сравнительного анализа установлено, что у учащихся ЭГ, по сравнению с учащимися КГ, общительность достоверно выше ($U=98,5$; $p \leq 0,01$). Если уровень статистической значимости p меньше или равно $0,05$, а полученное эмпирическое значение U меньше U критического, то делается заключение, что различия достоверны. Это говорит о том, что у учащихся ЭГ более выражено стремление к установлению контактов, общительность, доверчивость, интерес к окружающим людям, чем в КГ.

У учащихся ЭГ, по сравнению с учащимися КГ, уверенность в себе достоверно выше ($U=17,5$; $p \leq 0,001$). Следовательно, у учащихся ЭГ выше уверенность в своих силах и возможностях, вера в свою способность достигать высоких результатов, чем в КГ.

При этом, у учащихся КГ, по сравнению с учащимися ЭГ, возбудимость достоверно выше ($U=38$; $p \leq 0,001$). Так, у учащихся КГ выше несдержанность, эмоциональная неуравновешенность, неумение владеть собой и контролировать эмоциональные реакции, чем у учащихся ЭГ.

У учащихся ЭГ, по сравнению с учащимися КГ, социальная смелость достоверно выше ($U=27,5$; $p \leq 0,001$). Отсюда следует, что у учащихся ЭГ выше решительность в социальном взаимодействии, готовность общаться со взрослыми и сверстниками, спокойствие в новых или нестандартных

При этом, у учащихся КГ, по сравнению с учащимися ЭГ, чувствительность достоверно выше ($U=33$; $p \leq 0,001$). Это говорит о том, что у учащихся КГ выше эмоциональная сенситивность, мягкость, робость и впечатлительность чем у учащихся ЭГ.

Также у учащихся КГ, по сравнению с учащимися ЭГ, чувствительность достоверно выше ($U=62$; $p \leq 0,001$). Следовательно, у учащихся КГ существенно выше склонность переживать тревогу и беспокойство в ряде

ситуаций, чем у учащихся ЭГ.

У учащихся ЭГ, по сравнению с учащимися КГ, самоконтроль достоверно выше ($U=16,0$; $p\leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что у учащихся ЭГ выше способности контролировать свои эмоции и поведение, умение преодолевать препятствия и учитывать требования внешней среды, управлять своими эмоциональными реакциями, чем в КГ.

При этом, у учащихся КГ, по сравнению с учащимися ЭГ, нервное напряжение достоверно выше ($U=24,5$; $p\leq 0,001$). Это говорит о том, что у учащихся КГ выше состояние возбуждения, неспособность расслабиться, непринятие критики, чем у учащихся ЭГ.

Итак, участие в коррекционной программе позволяет существенно повысить общительность, уверенность в себе, социальную смелость, самоконтроль, а также снизить возбудимость, чувствительность, нервное напряжение, тревожность.

Таким образом, повторное исследование тревожности у учащихся экспериментальной группы показало положительную динамику. После участия в коррекционной программе у них значительно снизился уровень общей и школьной тревожности, выраженность переживания социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха, возбудимости, чувствительности, тревожности, нервного напряжения. При этом, у участников программы повысилась степень общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля, то есть качества, положительно влияющие на уровень тревожности. Также при сравнении экспериментальной и контрольной групп обнаружилось достоверные различия между показателями личностных особенностей и тревожности, отражающие положительную динамику. Следовательно, проведенная нами коррекционная программа по снижению тревожности у младших школьников за счет развития личностных особенностей оказалась эффективной.

Выводы по главе 2

1. Для большей части учащихся ЭГ и КГ характерна явно повышенная тревожность, что выражается в состоянии тревоги, восприятии определенных ситуаций как угрожающих, ожидании негативных событий.

2. Большая часть учащихся ЭГ и КГ проявляет высокий уровень школьной тревожности – они отличаются ярко выраженными негативными переживаниями в школьной среде. При этом, у учащихся младшего школьного возраста в большей степени выражены такие проявления школьной тревожности, как переживание социального стресса и фрустрация потребности в достижении успеха – для них характерно ярко выраженное состояние стресса и психической напряженности, связанное с социальными контактами в школе, негативный психический фон, который препятствует развитию их потребностей в успехе, достижению положительных результатов в учебе.

3. Для учащихся характерны низкая уверенность в своих силах и возможностях, неверие в свою способность достигать высоких результатов, неготовность действовать в неопределенных ситуациях и страха совершить ошибку, нерешительность в социальном взаимодействии, неготовность общаться с новыми людьми, тревога в нестандартных ситуациях, неспособность контролировать свои эмоции и поведение. У них умеренно выражено стремление к установлению контактов, общительность и доверчивость, несдержанность и эмоциональная неуравновешенность, склонность к активному самоутверждению, добросовестность и обязательность, робость и впечатлительность, волнение по поводу будущих событий, состояние возбуждения и неспособность расслабиться.

4. В результате корреляционного анализа установлено, «что чем выше общительность, тем ниже общая тревожность и переживание социального стресса. Чем выше уверенность в себе, тем ниже школьная тревожность, фрустрация потребности в достижениях и страх самовыражения. Чем выше возбудимость, тем выше общая и школьная тревожность. Чем выше социальная смелость, тем ниже школьная тревожность и страх не

соответствовать ожиданиям окружающих. Чем выше чувствительность, тем выше общая тревожность и страх самовыражения. Чем выше самоконтроль, тем ниже общая и школьная тревожность. Чем выше нервное напряжение, тем выше общая тревожность» [16].

5. На основании «результатов эмпирического исследования нами разработана коррекционная программа, в которой приняла участие экспериментальная группа. Цель программы: содействовать снижению уровня тревожности у учащихся младшего школьного возраста. Задачами программы выступили: повышать общительность и социальную смелость, повышать уверенность в себе и своих способностях, снижать возбудимость и нервное напряжение, развивать навыки самоконтроля, содействовать повышению эмоционального фона. Методы работы: арт-терапия, игровая терапия, дыхательные техники, психогимнастика» [11].

6. Повторное исследование тревожности у учащихся экспериментальной группы показало положительную динамику. После участия в коррекционной программе у них значительно снизился уровень общей и школьной тревожности, выраженность переживания социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха, возбудимости, чувствительности, тревожности, нервного напряжения. При этом, у участников программы повысилась степень общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля, то есть качества, положительно влияющие на уровень тревожности. Также при сравнении экспериментальной и контрольной групп обнаружилось достоверные различия между показателями личностных особенностей и тревожности, отражающие положительную динамику. Следовательно, коррекционная программа по снижению тревожности у младших школьников оказалась эффективной.

Гипотеза исследования подтвердилась: коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста возможна посредством разработки и проведения коррекционной программы с использованием методов арт-

терапии, игровой терапии, дыхательных техник, направленная на повышение общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля.

Заключение

Тревожность относится к состоянию повышенной напряженности и беспокойства в различных ситуациях, что связано с чувствительностью и вниманием к угрозе, утратой чувства безопасности. Личностная тревожность отражает индивидуальную склонность субъекта ощущать тревогу в разных ситуациях, связанную с когнитивной ригидностью, особенностями темперамента, личностными особенностями. Ситуативная тревожность отражает состояние повышенной нервозности или страха в социальных ситуациях, активности в общественных местах, страх негативной оценки, что приводит к дистрессу и социальному избеганию. Факторами тревожности могут выступать: ситуационные предпосылки (характер ситуаций, взаимодействие с людьми); личностные особенности (свойства темперамента, заниженная самооценка, слабые коммуникативные навыки, нейротизм, слабая самоэффективность).

Младший школьный возраст – это важнейший возрастной период, когда ребенок начинает осваивать новую социальную роль, учится оценивать свою учебную деятельность и свои успехи, выстраивает отношения со сверстниками и учителями в школьной среде, стремится оправдать ожидания родителей и быть прилежным учеником. У младших школьников формируются такие индивидуально-личностные особенности, как организованность, целеустремленность, самостоятельность и др. В этом возрасте отмечается появление произвольности поведения и осознанности высших функций, рост самосознания, связанный с развитием рефлексии и самооценки. У младшего школьника закладываются основы жизненных ценностных ориентиров и отношения к другим и социальной действительности, что обуславливает его поведение в различных ситуациях. В младшем школьном возрасте заметно возрастает страх несоответствия ожиданиям окружающих, появляются предпосылки для появления школьной тревожности на фоне высокой значимости успехов в учебной деятельности.

Основной подход к коррекции тревожности у младших школьников лежит в устранении, недопущении причин, вызывающих эти эмоциональные состояния. Арт-терапия обладает широкими возможностями в коррекции тревожности детей. Этот метод характеризуется рядом преимуществ: доступностью и привлекательностью для младших школьников, невербальным характером общения, возможностями отреагирования негативных эмоций и катарсиса. Посредством рисования своих страхов и тревожности возможно их «оживление», осознание и переработка. Рисование страха может сопровождать его обсуждение – вербализация страха, что позволяет его преодолеть. У тревожных детей благодаря рисованию повышается самооценка, вера в свои силы и способности.

В результате эмпирического исследования было выявлено, что для большей части учащихся экспериментальной и контрольной групп характерна явно повышенная тревожность, что выражается в состоянии тревоги, восприятии определенных ситуаций как угрожающих, ожидании негативных событий. Большая часть учащихся экспериментальной и контрольной групп проявляет высокий уровень школьной тревожности – они отличаются ярко выраженными негативными переживаниями в школьной среде. При этом, у учащихся младшего школьного возраста в большей степени выражены такие проявления школьной тревожности, как переживание социального стресса и фрустрация потребности в достижении успеха – для них характерно ярко выраженное состояние стресса и психической напряженности, связанное с социальными контактами в школе, негативный психический фон, который препятствует развитию их потребностей в успехе, достижению положительных результатов в учебе.

Для учащихся характерны низкая уверенность в своих силах и возможностях, неверие в свою способность достигать высоких результатов, неготовность действовать в неопределенных ситуациях и страха совершить ошибку, нерешительность в социальном взаимодействии, неготовность общаться с новыми людьми, тревога в нестандартных ситуациях,

неспособность контролировать свои эмоции и поведение. У них умеренно выражено стремление к установлению контактов, общительность и доверчивость, несдержанность и эмоциональная неуравновешенность, склонность к активному самоутверждению, добросовестность и обязательность, робость и впечатлительность, волнение по поводу будущих событий, состояние возбуждения и неспособность расслабиться.

В результате корреляционного анализа установлено, что чем выше общительность, тем ниже общая тревожность и переживание социального стресса. Чем выше уверенность в себе, тем ниже школьная тревожность, фрустрация потребности в достижениях и страх самовыражения. Чем выше возбудимость, тем выше общая и школьная тревожность. Чем выше социальная смелость, тем ниже школьная тревожность и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Чем выше чувствительность, тем выше общая тревожность и страх самовыражения. Чем выше самоконтроль, тем ниже общая и школьная тревожность. Чем выше нервное напряжение, тем выше общая тревожность.

На основании результатов эмпирического исследования нами разработана коррекционная программа, в которой приняла участие экспериментальная группа. Цель программы: содействовать снижению уровня тревожности у учащихся младшего школьного возраста. Задачами программы выступили: повышать общительность и социальную смелость, повышать уверенность в себе и своих способностях, снижать возбудимость и нервное напряжение, развивать навыки самоконтроля, содействовать повышению эмоционального фона. Методы работы: арт-терапия, игровая терапия, дыхательные техники, психогимнастика.

Повторное исследование тревожности у учащихся экспериментальной группы показало положительную динамику. После участия в коррекционной программе у них значительно снизился уровень общей и школьной тревожности, выраженность переживания социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха, возбудимости, чувствительности, тревожности,

нервного напряжения. При этом, у участников программы повысилась степень общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля, то есть качества, положительно влияющие на уровень тревожности. Также при сравнении экспериментальной и контрольной групп обнаружилось достоверные различия между показателями личностных особенностей и тревожности, отражающие положительную динамику. Следовательно, коррекционная программа по снижению тревожности у младших школьников оказалась эффективной.

Гипотеза исследования подтвердилась: коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста возможна посредством разработки и проведения коррекционной программы с использованием методов арт-терапии, игровой терапии, дыхательных техник, направленная на повышение общительности, уверенности в себе, социальной смелости, самоконтроля.

Цель работы достигнута, задачи выполнены.

Список используемой литературы

- кишева А. К. Психолого-педагогические особенности развития самостоятельности у детей младшего школьного возраста // Наука и реальность. 2021. № 1 (5). С. 118–122.
- аженова Ю. А. Содержательные особенности школьной тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях интерната // Педагогический вестник. 2020. № 15. С. 4–7.
- елисова А. А. Теоретические подходы к пониманию детской тревожности в психолого-педагогической литературе // Устойчивое развитие науки и образования. 2018. № 11. С. 219–223.
- елов В. Г. Психологические особенности тревожности у учащихся младших классов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2011. № 10 (80). С. 36–41.
- елонович Е. И. Самооценка младших школьников как средство повышения уровня успеваемости // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2016. № 1(7). С. 116–119.
- есклубная А. В. Особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников // Известия СНЦ РАН. 2011. № 2–4, Т. 13. С. 768–770.
- обров А. Е. Концепция тревожных расстройств : основные тенденции развития // Социальная и клиническая психиатрия. 2021. Т. 31, № 4. С. 62–70.
- рель Е. Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1996. 18 с.
- онина О. О. Психология младшего школьного возраста. М. : Флинта, 2015. 272 с.
- бахаджиева Л. А. Тревожность как психологическое явление: интерпретация термина, особенности проявления // Международный научно-исслед. журнал. 2021. № 11-4(113). С. 45–49.

ванченко Е. А. Психосоциальные факторы коррекции тревожности // Модернизация образования в условиях технологических и цифровых нововведений : теория и практика. Ростов-на-Дону : Южный университет (ИУБиП), 2021. С. 186–190.

зард К. Э. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2009. 464 с.

льин Е. П. Психология для педагогов. СПб. : Питер, 2012. 640 с.

сраилова Х. З. Тревожность личности как социально-психологическая проблема // Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания. Грозный : Чеченский гос. университет, 2019. С. 94–

апитонова Э. А. Причины возникновения личностной и ситуативной тревожности // Молодёжь Сибири – науке России. Красноярск : Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2022. С. 265–269.

асаткина А. В. Влияние тревожности на психические функции человека // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2020. № 4. С. 108–115.

оваленко Е. Г. Психолого-педагогические факторы становления самооценки первоклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 34. С. 120–126.

опытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб. : Питер, 2002. 368 с.

оротько О. С. Результаты исследования проявления тревожности и агрессивности у детей младшего школьного возраста из полных и неполных семей // Научный электронный журнал Меридиан. 2020. № 12(46). С. 153–

остина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми. М. : Речь, 2003. 160 с.

очисов В. К. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста // Наука в современном мире : взгляд молодых ученых. Грозный : Чеченский государственный педагогический университет, 2022. С. 287–294.

очнева Е. М. Социальная тревожность как предмет исследований в психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 9. С. 339–349.

равцова А. Г. Актуальность тревожности в юношеском возрасте при обучении в медицинском вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2019. № 3. С. 102–106.

увшинова В. А. Феномен тревоги // Научный форум : педагогика и психология. Москва : Международный центр науки и образования, 2021. С.

удрявцева А. В. Взаимосвязь тревожности и отношения к себе у детей младшего школьного возраста // Череповецкие научные чтения. 2016. Череповец, 2017. С. 87–89.

узнецов А. В. Формирование я-концепции младшего школьника в совместной деятельности // Исследования молодых ученых. Казань : Молодой ученый, 2023. С. 30–36.

узнецова Я. А. Причины появления тревожности у младших школьников // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2019. Т. 18, № 3(41). С. 91–93.

узнецова Я. А. Факторы тревожности у младших школьников // Гаудеамус.

узьмина Ю. А. Феномен школьной тревожности в современных образовательных учреждениях // Теория и практика социальной работы в современном социуме. Липецк, 2020. С. 149–151.

улинцова И. Е. Коррекция детских страхов с помощью сказок. СПб. : Речь, 2008. – 167 с.

азур А. А. Появление страхов у детей младшего школьного возраста и пути их преодоления // Дни науки-2016. Новосибирск : Сибирский университет потребительской кооперации, 2016. С. 45–48.

акедонская В. В. Психологические факторы тревожности // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2018. № 4

ухина В. С. Психология развития, акмеология : актуальные проблемы // Развитие личности. 2017. № 2. С. 220–231.

зливайко Т. Е. Психолого-педагогическая поддержка эмоционального .

благополучия личности в образовательном процессе // Ученые записки КнАГТУ. 2015. № 1–2 (21). С. 37–42.

икитина И. В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. № 1, Т. 20. С. 80–85.

бухова Л. Ф. Возрастная психология. М. : Издательство Юрайт, 2017. 460 с.

решина Е. Н. Тревожность младших школьников как фактор риска в образовательной среде // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону. Чебоксары : «Издательский дом «Среда», 2022. С. 117–

арапова Е. С. Проблема социальной тревожности и ее влияния на психическое здоровье человека // Практическая психология : вызовы и риски современного общества. Улан-Удэ : Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2020. С. 196–200.

афронова И. Б. Тревожность как психологический феномен // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде. М. : «Московский институт психоанализа», 2020. С. 175–179.

ергеева Б. В. Факторы развития самооценки в младшем школьном возрасте // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С.

идоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика» 2014. № 2. С. 42–52.

идякина Ю. М. Теоретический анализ проблемы тревожности // Психология и педагогика в Крыму : пути развития. 2020. № 4. С. 239–247.

тепанько А. Н. Социальная тревожность // Modern Science. 2022. № 5-1. С.

усанина И. Введение в арт-терапию. Когито-Центр, 2007. 95 с.

ихомирова, О. А. Понятие тревожности в современной психологии //

Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию. 2020. № 2. С. 228–

рошина Е. А. Психологические особенности детей младшего школьного возраста // Вестник ЛГУ. 2012. № 2. С. 89–94.

жу Ф. Особенности самооценки в младшем школьном возрасте // Лучшая научная статья 2022. Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. С.

ирина О. А. Перечень личностных качеств младших школьников // Молодой ученый. 2017. № 32 (166). С. 108–112.

шкова, А. Н. Особенности самооценки младших школьников // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2019. № 1. С.

50. Buss K. A. Which fearful toddlers should we worry about? Context, fear regulation, and anxiety risk // Developmental Psychology, Developmental Psychology. 2011. № 47(3). P. 804–819.

Приложение А

Статистические расчеты до проведения программы

Таблица А.1 - Результаты проверки на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова

Шк алы			
Уро вень трев ожн ост и			
Пер ежи			

ван ие соц иал ьног о стре сса			
Фру стра ция пот реб нос ти в дос тиж ени и успе ха			
Стр ах сам овы раж ени я			
Стр ах ситу аци и про верк и знан ий			
Стр ах не соот ветс твов ать ожи дан иям окр ужа ющ их			

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу			
Проблемы и страхи в отношениях с учителем			
Уровень школьной тревожности			
А – общительность			
В – вербальный интеллект			
С – уверенность			

ость в себе			
D – возб уди мос ть			
E – дом ина нтн ость			
F – скл онн ость к рис ку			
G – обяз ател ьно сть			
H – соц иал ьная сме лост ь			
I – чув стви тель нос ть			
O – трев ожн ость			
Q3 – сам око нтр оль			
Q4 – нер вно			

е нап ряж ени е			
<p>Примечание</p> <p>Если по графе Lilliefors $p < 0,05$ и $p < 0,01$, то данное эмпирическое распределение существенно отличается от нормального.</p> <p>А если $p > 0,05$, то делают вывод о приблизительном соответствии данного эмпирического распределения нормальному.</p> <p>В нашем случае почти по всем шкалам распределение отличается от нормального.</p> <p>Делается вывод о том, что распределение не подчиняется нормальному закону. Потому для дальнейших расчетов выбираются непараметрические критерии, которые не требуют нормального распределения.</p>			

Продолжение Приложения А

Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (расчеты до и после)										
By variable Гынна										
Marked tests are significant at $p < .05000$										
variable	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-value	Z adjusted	p-value	Valid N Group 1	Valid N Group 2	2*1sided exact p
Уровень тревожности	427,0000	393,0000	183,0000	0,446326	0,655362	0,468375	0,639517	20	20	0,658798
Переживание социального стресса	435,5000	384,5000	174,5000	0,676252	0,498881	0,693375	0,488075	20	20	0,494523
Фрустрация потребности в достижении успеха	427,0000	393,0000	183,0000	0,446326	0,655362	0,489459	0,624517	20	20	0,658798
Страх самовыражения	429,0000	391,0000	181,0000	0,500427	0,616775	0,541952	0,587852	20	20	0,620465
Страх ситуации проверки знаний	438,0000	382,0000	172,0000	0,743877	0,456951	0,763655	0,445074	20	20	0,461169
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	432,0000	388,0000	178,0000	0,581577	0,560852	0,628765	0,529503	20	20	0,564832
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	433,0000	387,0000	177,0000	0,608627	0,542772	0,638693	0,523023	20	20	0,546823
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	416,0000	404,0000	194,0000	0,148775	0,881731	0,154008	0,877604	20	20	0,883057
Уровень школьной тревожности	441,5000	378,5000	168,5000	0,838553	0,401721	0,843073	0,399188	20	20	0,398302
A	397,0000	423,0000	187,0000	-0,338126	0,735268	-0,351611	0,725130	20	20	0,738062
B	386,0000	434,0000	176,0000	-0,635677	0,524987	-0,663524	0,506995	20	20	0,529097
C	399,5000	420,5000	189,5000	-0,270501	0,786775	-0,281632	0,778226	20	20	0,778804
D	436,0000	384,0000	174,0000	0,689777	0,490335	0,753594	0,451094	20	20	0,494523
E	402,5000	417,5000	192,5000	-0,189351	0,849818	-0,192333	0,847482	20	20	0,841013
F	388,5000	431,5000	178,5000	-0,568052	0,570000	-0,586850	0,557305	20	20	0,564832
G	389,5000	430,5000	179,5000	-0,541002	0,588507	-0,578464	0,562951	20	20	0,583114
H	395,0000	425,0000	185,0000	-0,392226	0,694891	-0,449128	0,653340	20	20	0,698028
I	436,0000	384,0000	174,0000	0,689777	0,490335	0,713748	0,475383	20	20	0,494523
O	423,0000	397,0000	187,0000	0,338126	0,735268	0,351078	0,725530	20	20	0,738062
Q3	395,0000	425,0000	185,0000	-0,392226	0,694891	-0,411284	0,680865	20	20	0,698028
Q4	424,0000	396,0000	186,0000	0,365176	0,714980	0,381076	0,703147	20	20	0,717950

Рисунок А.1- Расчеты с помощью критерия U-Манна-Уитни до проведения программы

Spearman Rank Order Correlations (расчеты до и после)
MD pairwise deleted
Marked correlations are significant at $p < .05000$

Variable	Уровень тревожности	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Уровень школьной тревожности
Уровень тревожности	1,000000	0,746518	0,677533	0,663337	0,671443	0,373144	0,652686	0,159889	0,607202
Переживание социального стресса	0,746518	1,000000	0,925789	0,895926	0,921551	0,093277	0,925073	0,108826	0,888018
Фрустрация потребности в достижении успеха	0,677533	0,925789	1,000000	0,960138	0,886696	0,192858	0,918707	0,102552	0,900037
Страх самовыражения	0,663337	0,895926	0,960138	1,000000	0,883370	0,253392	0,930186	0,146759	0,907927
Страх ситуации проверки знаний	0,671443	0,921551	0,886696	0,883370	1,000000	0,128167	0,887812	0,090618	0,853291
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	0,373144	0,093277	0,192858	0,253392	0,128167	1,000000	0,222439	0,557690	0,308348
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,652686	0,925073	0,918707	0,930186	0,887812	0,222439	1,000000	0,219350	0,944206
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	0,159889	0,108826	0,102552	0,146759	0,090618	0,557690	0,219350	1,000000	0,396138
Уровень школьной тревожности	0,607202	0,888018	0,900037	0,907927	0,853291	0,308348	0,944206	0,396138	1,000000
A	-0,514052	-0,015653	0,031772	0,013787	-0,066495	-0,047037	-0,042637	-0,101586	-0,042516
B	0,114218	0,275930	0,010216	0,093277	0,294025	0,079186	0,136332	0,126094	0,054781
C	-0,504269	-0,279396	-0,468879	-0,517272	-0,285807	0,072648	-0,131448	0,266408	-0,114594
D	0,568340	0,171127	0,179827	0,106108	0,153031	0,167978	0,102872	0,029812	0,499796
E	0,093277	-0,247520	-0,242740	-0,251429	-0,253254	-0,250744	-0,152639	0,107810	-0,059156
F	-0,171874	-0,170861	-0,157399	-0,091153	-0,169381	0,042434	-0,088785	-0,036517	-0,094269
G	-0,102312	-0,174372	-0,199206	-0,233495	-0,185760	-0,048366	-0,199730	-0,097083	-0,241423
H	-0,550427	-0,048366	-0,280360	-0,152639	-0,094269	0,529562	-0,201213	0,076447	-0,250823
I	0,497262	-0,295594	-0,164358	0,478633	-0,267011	0,054781	-0,148772	-0,145498	-0,250323
O	-0,204018	-0,158591	-0,156377	-0,142404	-0,076093	-0,044228	-0,099045	-0,250744	-0,233164
Q3	-0,559662	0,041906	0,120494	0,230263	0,081795	0,114218	0,109781	-0,031922	-0,537778
Q4	0,510215	0,253392	0,226516	0,202385	0,294025	-0,206169	0,275930	-0,036582	0,259880

Рисунок А.2 - Расчеты с помощью критерия корреляции Спирмена

Приложение Б

Содержание программы по коррекции тревожности у младших школьников

Занятие 1. «Настроение»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Упражнение «Мои эмоции»

Цель: создание положительного эмоционального фона.

Школьники по очереди подходят к зеркалу и показывают эмоцию, которая ребенку на данный момент близка, а остальные школьники отгадывают и называют ее. Далее ведется обсуждение, почему люди испытывают те или иные эмоции» [15].

Игра «Крылья»

Цель способствовать самовыражению учащихся.

Учащиеся закрывают глаза и руками изображают крылья. Ведущий просит учащихся представить, что у них крылья, они теперь умеют летать. Куда они полетят? С кем? Что увидят? Школьники, не открывая глаз, придумывают, а затем открывают глаза и рассказывают о своих фантазиях группе.

Упражнение «На Северный полюс»

Цель: формирование восприятия цвета, мышечная релаксация, создание положительного эмоционального фона, развитие коммуникативных навыков.

Школьники удобно располагаются в креслах-пуфиках и закрывают глаза.

Далее говорится, что сейчас все отправятся в полет на Северный полюс, где смогут полюбоваться северным сиянием. Включается прибор динамической заливки, школьники открывают глазки и любуются переливами цветов; идет обсуждение» [16].

Арт-техника «Мои достижения»

Инструкция: «Представьте себе, что наши занятия уже закончились. Нарисуйте, пожалуйста, себя по окончании занятий» (желательно под музыку; перед этим заданием можно попросить участников самостоятельно вспомнить цели занятий и озвучить их). После завершения работы устраивается выставка и обсуждение.

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Занятие 2. «Уверенность в себе»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Упражнение «Я могу»

Цель: повысить уверенность в своих силах.

Учащимся предлагается продолжить фразу «Я могу...», говорить о себе что-то хорошее.

Упражнение «Самый лучший»

Цель: повышение самооценки и уверенности в себе.

Ход. Психолог предлагает учащимся устроить конкурс на «самого лучшего клоуна, лучшей мамы, лучшей хозяйки, лучшего директора, а также лучшего воспитателя. Для этого предлагаются следующие ситуации:

- рассмеши самого грустного человека на планете;
- покажи, как ведет себя самая лучшая мама с детьми;
- продемонстрируй поведение самой лучшей хозяйки;
- стать самым лучшим директором завода мороженого;
- изобрази самого лучшего воспитателя в саду.

Арт-терапия «Достоинства»

Цель: повышение самооценки через самоанализ достоинств.

Участникам предлагается нарисовать корабль (один на всех) с тем условием, чтобы каждая проведенная ребенком линия означала какое-то его положительное качество. Каждый по очереди рисует одну линию, называя вслух свою хорошую черточку. По завершении рисунок остается на стене в помещении, где проводится группа. В случае затруднений участнику можно предложить варианты положительных качеств или попросить помощи у позитивно настроенных к нему членов группы» [14].

Упражнение «Ладонка»

Каждый получает листок бумаги. Нужно, приложив ладонку, обвести ее, в центре написать свое имя, а в каждом пальчике — по одному хорошему качеству, которое ребенок может в себе найти. Нарисованная ладонка раскрашивается. Законченные рисунки представляются группе, комментируются авторами» [11].

Рефлексия занятия

Продолжение Приложения Б

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Занятие 3. «Общение»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Упражнение «Придумай свой вопрос»

Цель: повышение социальной смелости и общительности.

Ход. Участники садятся в круг, одному дается в руки любой предмет (мяч, игрушка, карандаш) который определяет ведущего задающего вопрос. Ответивший на вопрос ребенок принимает роль ведущего и адресует свой вопрос следующим школьникам.

Игра «Пойми меня»

Цель: развить умение ориентироваться в ролевых позициях людей и коммуникативных ситуациях.

Ребёнок выходит вперёд и придумывает речь из 4-5предложений, Школьники должны догадаться, кто говорит (экскурсовод, журналист, воспитатель, литературный герой) и в какой ситуации возможны подобные слова.

Упражнение «Герб группы»

Цель: развитие навыков общения.

Участникам предлагается на большом листе бумаги (обои) нарисовать общий рисунок - герб группы. Условие: в создании рисунка все школьники должны принять равное участие. При обсуждении проговариваются и записываются на ватмане правила бесконфликтного взаимодействия. Общий рисунок и ватман с правилами остаются в помещении группы. В случае конфликтов необходимо обсуждение правил совместного рисования.

Арт-техника «Счастливый сон»

Цель: способствовать самовыражению и развитию оптимизма учащихся.

Учащимся предлагается закрыть глаза, вспомнить свой самый счастливый сон. Затем рассказывают его группе и рисуют.

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Занятие 4. «Школа»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Игра «Передай предмет»

Цель: создание рабочей атмосферы.

Участники по кругу передают воображаемый предмет, как-то связанный со школьной жизнью. Один показывает, остальные по очереди

повторяют движения. Когда круг замыкается, участники группы отгадывают, какой предмет они передавали.

Игра «Зоопарк»

Цель: создание рабочего настроения, обращение к школьным заботам.

В круг ставятся стулья по числу участников, один из которых - ведущий (стул пустой). Каждый участник называет себя любимым школьным предметом, «имена» повторяются по кругу для лучшего запоминания. Участник, справа от которого пустой стул, должен успеть хлопнуть по нему рукой и называть чье-нибудь «имя», пока ведущий не занял свободное место. Тот, кто не успел хлопнуть по освободившемуся стулу, становится ведущим.

Рассказ о школьном страхе

Цель: разрядка страха.

По кругу участникам предлагается рассказать о каком-нибудь страшном случае в школе легким тоном. После упражнения производится обмен чувствами. Иногда участники погружаются в тяжелые чувства, в этом случае ведущий должен помочь смоделировать легкий тон.

Арт-техника «Мои школьные трудности»

Цель: вербализация личных проблем.

Ход. Ведущий предлагает собрать «копилку трудностей школьника»: «Что может быть трудным в школе?», «Что может расстроить в школе?». Затем каждый получает лист бумаги, разделенный на четыре части. Необходимо представить себя художником и нарисовать иллюстрации к четырем выбранным трудностям. Законченные работы комментируются.

Рекомендуется создать условия для проявления самостоятельной деятельности, повышать потребность в самостоятельной деятельности, формировать способность к организации своего времени и места для выполнения деятельности, добросовестное отношение к своим обязанностям, а также стремление выполнять деятельность без помощи других.

Продолжение Приложения Б

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Занятие 5. «Самоконтроль»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Дыхательная техника «Надуй шар»

Цель: снижение напряжения, развитие самоконтроля.

Ход. Участники стоят или сидят в кругу.

Ведущий дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Сделайте вдох, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше. Как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарики не лопнули. А теперь покажите их друг другу».

Упражнение можно повторить три раза.

Дыхательная техника «Штанга»

Цель: расслабить мышцы рук и спины, дать возможность ребенку почувствовать себя успешным.

Инструкция: «А теперь возьмем штангу полегче и будем поднимать ее над головой. Сделали вдох, подняли штангу, зафиксировали это положение, чтобы судьи засчитали вам победу. Тяжело так стоять, бросьте штангу, выдохните. Расслабьтесь. Ура! Вы все чемпионы. Можете поклониться зрителям. Вам все хлопают, поклонитесь еще раз, как чемпионы». Упражнение можно выполнить несколько раз».

Целесообразно проводить индивидуальные и групповые занятия, направленные на снижение школьной тревожности. Для этого нужно проводить упражнения, позволяющие преодолеть:

- 1) негативные переживания, состояние стресса и дискомфорта в ходе социальных контактов;
- 2) состояние неудовлетворенности потребности в успехе, ощущение отсутствия высоких результатов;
- 3) боязнь взаимодействовать с учителем, что снижает успешность обучения;
- 4) переживания по поводу оценки их личности и способностей, боязнь показывать свои возможности.

Игра «Космическое приключение»

Цель: повышать самостоятельность и способность к самоорганизации.

Ход. Участникам объявляется, что через несколько минут стартует космический корабль. Желающие могут стать космическими туристами. Кто решил отправиться в космос, должен подойти к станции с необходимыми для полета вещами. Школьники выбирают, на какую планету они отправятся. Туристы делятся своими знаниями и впечатлениями. Корабль возвращается на Землю.

Упражнение «Незаконченные предложения»

Цель: повышение ответственности

Ход. Участникам предлагается закончить упражнения по кругу:

Продолжение Приложения Б

- Как ты понимаешь, что такое ответственность?
- Какого ученика ты бы назвал ответственным?
- Назови самых ответственных ребят в классе. Почему?
- Назови самых безответственных ребят в классе. Почему?

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Занятие 6. «Релаксация»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Игра «Слепой танец»

Цель: развитие доверия друг к другу, снятие излишнего мышечного напряжения.

Инструкция: «Разбейтесь на пары. Один из вас получает повязку на глаза, он будет «слепой». Другой останется «зрячим» и сможет водить «слепого». Теперь возьмитесь за руки и потанцуйте друг с другом под легкую музыку (1 – 2 минуты). Теперь поменяйтесь ролями. Помогите партнеру завязать повязку».

Упражнение «Приятное воспоминание»

Психолог предлагает школьникам представить себе ситуацию, в которой он испытывал полный покой, расслабление, и как можно ярче,

Продолжение Приложения Б

стараясь вспомнить все ощущения, представлять эту ситуацию. Дать на это упражнение от 5 до 10 минут. Предложить школьникам использовать этот прием для нормализации душевного состояния в моменты тревоги и беспокойство

Упражнение «Продолжи фразу».

Цель: развитие рефлексии.

Школьникам предлагаются плакаты: «Я люблю», «Меня любят...», «забочусь...», «Обо мне заботятся...», «Я верю...», «В меня верят...». Они поочередно устно заканчивают написанные на них предложения. Игра в кругу «Комплименты». Цель игры: Повышение самооценки. Ребята узнают много приятного от окружающих, смогут взглянуть на себя «глазами других учащихся». Предложить ребятам поочередно сделать комплимент своему товарищу.

Упражнение «Корабль и ветер»

Цель: снижение напряжения

Инструкция: «Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!»
Упражнение можно повторить 3 раза.

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Продолжение Приложения Б

Занятие 7. «Позитивные эмоции»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Игра «Пуганица»

Цель: сплочение группы, снижение психологической дистанции между участниками.

Выбирается водящий, он выходит за дверь. Остальные участники встают в круг, держась за руки, и «запутываются», меняя свое местоположение, поворачиваясь под разными углами. Задача водящего - распутать всех так, чтобы ребята вновь образовали круг. Если выполнение задания слишком затягивается, можно разрешить водящему расцепить какую-то одну пару рук и переставить этих участников на нужное место.

Игра «Прогулка по сказочному лесу»

Цель: снятие мышечных зажимов, активизация участников.

Школьникам предлагается представить, что они находятся в сказочном лесу и ходят там по различной почве: по зеленой мягкой травке, по горячему песку, по холодному снегу, по шуршащим осенним листьям, по болоту и так далее. После окончания упражнения школьники отвечают на вопрос: «Что понравилось в этом упражнении, что было трудно?».

Упражнение «Писатели»

Цель: развитие коммуникации группы; раскрепощение; развитие речи, воображения; мышечное расслабление.

Школьники устраиваются полукругом, сидя в креслах-пуфиках напротив звездного панно, и делятся на команды. Каждой команде надо

Продолжение Приложения Б

придумать историю о дальней планете, галактике и т.д., при этом объект заранее выбирается на панно. Затем каждая команда по очереди рассказывает свою историю. В конце игры подводим итоги: чей рассказ был интереснее, насыщеннее событиями? Школьники могут подходить и ощупывать панно, выбирая звезду, что способствует стимуляции зрительных и тактильных анализаторов.

Упражнение «У водопада»

Цель: общая релаксация, развитие воображения.

Школьники полукругом размещаются у фонтанов, принимают удобное положение и вслушиваются в шум стекающей воды. При этом необходимо закрыть глазки и включить воображение, для того чтобы оказаться на красивом острове у водопада. Представить, какой водопад, войти в него, поплескаться, почувствовать, какая вода, и пр. По окончании упражнения проводится обсуждение: кому удалось представить себе водопад? Рассказать, что он там видел, смог ли почувствовать воду.

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Занятие 8. «Достижения»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Упражнение «Мое настроение»

Продолжение Приложения Б

Цель: развитие умения описывать свое настроение, распознавать настроение других, стимулирование эмпатии.

Ход игры: Школьникам предлагается поведать остальным о своем настроении: его можно нарисовать, можно сравнить с каким-либо цветом, животным, физическим состоянием, показать его в движении.

Упражнение «Конкурс хвастунов»

Цель: видеть и подчёркивать положительные качества и достоинства других учащихся.

Правило: Говорить только хорошие слова, доставляющие радость сверстнику.

Ход: Школьники сидят в кругу. Воспитатель: «Сейчас мы с вами проведём конкурс хвастунов. Выигрывает тот, кто лучше похвастается. Хвастаться мы будем не собой, а своим соседом».

Игра «Смелый капитан»

Цель: повысить самооценку, развить уверенность в себе.

Ход игры. Тревожный ребенок назначается капитаном. Взрослый говорит: «Представьте себе, что мы на корабле. При словах: «Тихая, спокойная погода, светит солнышко, вы должны изображать хорошую погоду». При словах «Буря!», школьники начинают создавать шум, кораблик качается все сильнее. Капитан должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!».

Упражнение «Комплименты»

Цель: помочь увидеть свои положительные стороны, дать почувствовать, что его понимают и ценят другие школьники.

Стоя в кругу, все берутся за руки. Глядя в глаза соседу, ребенок говорит: «Мне нравится в тебе...». Принимающий комплимент кивает головой и отвечает: «Спасибо, мне очень приятно!» Упражнение продолжается по кругу.

Продолжение Приложения Б

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Занятие 9. «Взаимодействие с другими»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Цель: актуализация позитивного опыта участников.

Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Игра «Липучка»

Цель: развитие умения взаимодействовать со сверстниками.

Описание игры: все школьники двигаются, желательно под быструю музыку. Двое учащихся, держась за руки, пытаются поймать сверстников. При этом они приговаривают «Я, липучка – приставучка, я хочу тебя поймать». Каждого пойманного школьника «липучки» берут за руку, присоединяя его к своей компании. Затем они все вместе ловят в свои «сети» других. Когда все школьники становятся «липучками», они под спокойную музыку танцуют в кругу, держась за руки.

Игра «На мостике»

Цель: развитие коммуникативных навыков.

Психолог предлагает пройти по мостику через пропасть. Для этого на полу или на земле чертится мостик – полоска шириной 30-40 см. По условию, по «мостику» должны с двух сторон на встречу, друг другу идти одновременно два человека, иначе он перевернется. Также важно не

Продолжение Приложения Б

переступить через черту, иначе играющий считается свалившимся в пропасть и выбывает из игры. Вместе с ним выбывает и второй игрок (потому что, когда он остался один, мостик перевернулся). Пока два школьника идут по «мостику», остальные за них активно «болеют».

Игра «Сороконожка»

Цель: научить учащихся взаимодействию со сверстниками, способствовать сплочению детского коллектива.

Описание игры: несколько учащихся (5-10 человек) встают друг за другом, держась за талию впереди стоящего. По команде ведущего Сороконожка начинает сначала просто двигаться вперёд, затем приседает, прыгает на одной ножке, проползает между препятствиями (это могут быть стулья, строительные блоки и т.д.) и выполняет другие задания. Главная задача играющих – не разорвать единую «цепь», сохранить Сороконожку в целости.

Упражнение «Два барана»

Цель: снять излишнее эмоциональное и мышечное напряжение.

Ход. Ведущий разбивает учащихся на пары и читает текст: «Рано-рано два барана повстречались на мосту». Участники игры, широко расставив ноги, склонив вперед туловище, упираются ладонями и лбами друг в друга. Задача — противостоять друг другу, не сдвигаясь с места, как можно дольше.

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Продолжение Приложения Б

Занятие 10. «Сотрудничество»

Ритуал приветствия «Что хорошего?»

Упражнение «Варежки»

Цель: развитие сплоченности группы через совместную деятельность.

В случайном порядке раздаются парные заготовки «варежек» (на тот случай, если участников окажется нечетное количество, необходимо приготовить одну «тройку» варежек). Задача — найти свою пару (тройку), договориться и вместе раскрасить варежки. В конце каждая пара представляет свое творение.

Упражнение «Каракули»

Учащемуся предлагается свободными движениями изобразить на листе каракули без цели и смысла. Далее листок передается второму ребенку, который создает образ из увиденного и развивает его. Школьники обсуждают полученные рисунки.

Упражнение «Кривое зеркало».

Цель: снятие усталости, мышечного напряжения.

Инструкция: «Два школьника становятся друг напротив друга. Первый начинает делать различные движения, второй старается повторить их как можно быстрее. Как только второй ребенок (который повторяет) ошибается, игроки меняются ролями. Теперь тот, который показывал движения, повторяет за вторым участником».

Упражнение «Я в будущем»

Цель: формировать уверенность в себе.

Психолог предлагает школьникам нарисовать себя тем, кем они представляют себя в будущем. После того, как школьники нарисуют, они должны рассказать, что именно нарисовали и почему.

Продолжение Приложения Б

Рефлексия занятия

Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- Что понравилось на занятии?
- Что показалось сложным?
- Чему научились?

Приложение В

Статистические расчеты после проведения программы

variable	Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (расчеты до и после)									
	By variable Г руппа									
	Marked tests are significant at p <.05000									
	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-value	Z adjusted	p-value	Valid N Group 1	Valid N Group 2	2*1sided exact p
Уровень тревожности	499.0000	321.0000	111.0000	2.39393	0.016669	2.46062	0.013870	20	20	0.015478
Переживание социального стресса	542.5000	277.5000	67.5000	3.57061	0.000356	3.61011	0.000306	20	20	0.000177
Фрустрация потребности в достижении успеха	563.0000	257.0000	47.0000	4.12514	0.000037	4.20314	0.000026	20	20	0.000010
Страх самовыражения	473.0000	347.0000	137.0000	1.69063	0.090908	1.78041	0.075010	20	20	0.091086
Страх ситуации проверки знаний	470.0000	350.0000	140.0000	1.60948	0.107512	1.65146	0.098647	20	20	0.108077
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	474.5000	345.5000	135.5000	1.73121	0.083416	1.83212	0.066934	20	20	0.080976
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	429.0000	391.0000	181.0000	0.50043	0.616775	0.52890	0.596873	20	20	0.620465
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	414.5000	405.5000	195.5000	0.10820	0.913837	0.11179	0.910988	20	20	0.904208
Уровень школьной тревожности	526.0000	294.0000	84.0000	3.12429	0.001783	3.13326	0.001729	20	20	0.001291
A	299.0000	521.0000	89.0000	-2.98903	0.002799	-3.06926	0.002146	20	20	0.002166
B	406.5000	413.5000	196.5000	-0.08115	0.935323	-0.08406	0.933010	20	20	0.925426
C	226.0000	594.0000	16.0000	-4.96369	0.000001	-5.07588	0.000000	20	20	0.000000
D	572.0000	248.0000	38.0000	4.36859	0.000013	4.48651	0.000007	20	20	0.000002
E	405.0000	415.0000	195.0000	-0.12173	0.903117	-0.12364	0.901598	20	20	0.904208
F	404.0000	416.0000	194.0000	-0.14878	0.881731	-0.15532	0.876565	20	20	0.883057
G	396.5000	423.5000	186.5000	-0.35165	0.725100	-0.37896	0.704718	20	20	0.717950
H	228.0000	592.0000	18.0000	-4.90959	0.000001	-5.08839	0.000000	20	20	0.000000
I	580.5000	239.5000	29.5000	4.59852	0.000004	4.66080	0.000003	20	20	0.000000
O	557.0000	263.0000	53.0000	3.96284	0.000074	4.08438	0.000044	20	20	0.000025
Q3	223.0000	597.0000	13.0000	-5.04484	0.000000	-5.13250	0.000000	20	20	0.000000
Q4	584.0000	236.0000	26.0000	4.69319	0.000003	4.77242	0.000002	20	20	0.000000

Рисунок В.1 - Различия в ЭГ до и после программы по Манна-Уитни

variable	Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (расчеты до и после)									
	By variable Г руппа									
	Marked tests are significant at p <.05000									
	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-value	Z adjusted	p-value	Valid N Group 1	Valid N Group 2	2*1sided exact p
Уровень тревожности	412.0000	408.0000	198.0000	0.04058	0.967635	0.04224	0.966307	20	20	0.968002
Переживание социального стресса	418.0000	402.0000	192.0000	0.20288	0.839232	0.20716	0.835888	20	20	0.841013
Фрустрация потребности в достижении успеха	418.5000	401.5000	191.5000	0.21640	0.828676	0.23529	0.813983	20	20	0.820148
Страх самовыражения	417.0000	403.0000	193.0000	0.17583	0.860431	0.18666	0.851924	20	20	0.861987
Страх ситуации проверки знаний	413.5000	406.5000	196.5000	0.08115	0.935323	0.08303	0.933828	20	20	0.925426
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	410.0000	410.0000	200.0000	-0.01353	0.989209	-0.01436	0.988543	20	20	1.000000
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	419.0000	401.0000	191.0000	0.22993	0.818150	0.23907	0.811050	20	20	0.820148
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	408.0000	412.0000	198.0000	-0.04058	0.967635	-0.04241	0.966169	20	20	0.968002
Уровень школьной тревожности	420.5000	399.5000	189.5000	0.27050	0.786775	0.27267	0.785106	20	20	0.778804
A	398.5000	421.5000	188.5000	-0.29755	0.766046	-0.31695	0.751281	20	20	0.758351
B	399.5000	420.5000	189.5000	-0.27050	0.786775	-0.28373	0.776616	20	20	0.778804
C	414.5000	405.5000	195.5000	0.10820	0.913837	0.11136	0.911332	20	20	0.904208
D	367.0000	453.0000	157.0000	-1.14963	0.250298	-1.24895	0.211685	20	20	0.253380
E	396.5000	423.5000	186.5000	-0.35165	0.725100	-0.35855	0.719936	20	20	0.717950
F	410.0000	410.0000	200.0000	0.01353	0.989209	0.01391	0.988903	20	20	1.000000
G	436.0000	384.0000	174.0000	0.68978	0.490335	0.73145	0.464506	20	20	0.494523
H	409.0000	411.0000	199.0000	-0.01353	0.989209	-0.01518	0.987890	20	20	0.989332
I	386.5000	433.5000	176.5000	-0.62215	0.533842	-0.64133	0.521309	20	20	0.529097
O	420.0000	400.0000	190.0000	0.25698	0.797198	0.26920	0.787777	20	20	0.799407
Q3	403.0000	417.0000	193.0000	-0.17583	0.860431	-0.18097	0.856387	20	20	0.861987
Q4	374.5000	445.5000	164.5000	-0.94675	0.343765	-0.97799	0.328082	20	20	0.340785

Рисунок В.2 - Различия в КГ до и после программы по Манна-Уитни

Продолжение Приложения В

Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (расчеты до и после)										
By variable Грынна										
Marked tests are significant at p <.05000										
variable	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-value	Z adjusted	p-value	Valid N Group 1	Valid N Group 2	2*1sided exact p
Уровень тревожности	333,5000	486,5000	123,5000	-2,05581	0,039802	-2,10527	0,035269	20	20	0,037519
Переживание социального стресса	301,5000	518,5000	91,5000	-2,92141	0,003485	-2,95316	0,003146	20	20	0,002643
Фрустрация потребности в достижении успеха	267,5000	552,5000	57,5000	-3,84111	0,000123	-3,90861	0,000093	20	20	0,000045
Страх самовыражения	373,5000	446,5000	163,5000	-0,97380	0,330155	-1,02376	0,305949	20	20	0,327262
Страх ситуации проверки знаний	383,5000	436,5000	173,5000	-0,70330	0,481868	-0,72286	0,469767	20	20	0,477691
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	365,5000	454,5000	155,5000	-1,19020	0,233967	-1,24323	0,213783	20	20	0,231499
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	427,5000	392,5000	182,5000	0,45985	0,645623	0,48068	0,630741	20	20	0,639514
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	410,5000	409,5000	199,5000	0,00000	1,000000	0,00000	1,000000	20	20	0,989332
Уровень школьной тревожности	319,5000	500,5000	109,5000	-2,43451	0,014913	-2,44798	0,014367	20	20	0,013194
A	511,5000	308,5000	98,5000	2,73206	0,006294	2,83356	0,004604	20	20	0,005131
B	383,5000	436,5000	173,5000	-0,70330	0,481868	-0,73157	0,464429	20	20	0,477691
C	592,5000	227,5000	17,5000	4,92312	0,000001	5,00210	0,000001	20	20	0,000000
D	248,0000	572,0000	38,0000	-4,36859	0,000013	-4,48119	0,000007	20	20	0,000002
E	400,0000	420,0000	190,0000	-0,25698	0,797198	-0,26182	0,793459	20	20	0,799407
F	377,0000	443,0000	167,0000	-0,87913	0,379333	-0,90936	0,363161	20	20	0,383413
G	429,5000	390,5000	180,5000	0,51395	0,607286	0,54866	0,583240	20	20	0,601662
H	582,5000	237,5000	27,5000	4,65262	0,000003	4,77844	0,000002	20	20	0,000000
I	243,0000	577,0000	33,0000	-4,50384	0,000007	-4,55957	0,000005	20	20	0,000001
O	272,0000	548,0000	62,0000	-3,71939	0,000200	-3,88252	0,000103	20	20	0,000091
Q3	594,0000	226,0000	16,0000	4,96369	0,000001	5,03456	0,000000	20	20	0,000000
Q4	234,5000	585,5000	24,5000	-4,73377	0,000002	-4,78774	0,000002	20	20	0,000000

Рисунок В.3 - Различия между ЭГ и КГ после программы по Манна-Уитни