

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт психологии  
Кафедра психологии образования

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки: 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование.

Профиль «Психология образования»

Квалификационная работа

допущена к защите

зав. кафедрой \_\_\_\_\_ Н.Н. Васягина  
подпись

« 28 » февраля 2020 г.  
дата

Руководитель ОПОП:

\_\_\_\_\_ Н.Н. Васягина  
подпись

Исполнитель:

Кадочникова О. В., студент

ПСО-1501z заочного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:

Лозгачева О. В., кандидат

психологических наук, доцент

кафедры психологии образования

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретические основы проблемы развития саморегуляции у младших школьников .....</b>	<b>7</b>
1.1 Проблема развития навыков саморегуляции в отечественной и зарубежной литературе .....	7
1.2 Особенности саморегуляции у младших школьников .....	13
1.3 Анализ подходов к развитию навыков саморегуляции у младших школьников .....	19
Выводы по первой главе.....	23
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации программы развития навыков саморегуляции у младших школьников .....</b>	<b>25</b>
2.1 Организация и методы исследования. Анализ результатов первичной диагностики .....	25
2.2 Программа развития навыков саморегуляции у младших школьников .....	38
2.3 Анализ эффективности развития навыков саморегуляции в ходе реализации программы.....	47
Выводы по второй главе .....	58
<b>Заключение .....</b>	<b>60</b>
<b>Список литературы .....</b>	<b>63</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>68</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современная система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, что прямо нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие специфических видов деятельности и личности обучающегося. Исходя из задач ФГОС НОО, обучающийся начальной школы должен уметь принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе, уметь сохранять спокойствие в различных ситуациях, а эти все качества присущи навыкам саморегуляции личности [46, с. 24].

Развитие навыков саморегуляции у младших школьников в процессе педагогической деятельности является одной из основных задач обучения и воспитания в рамках реализации ФГОС НОО. Кроме того, В.В. Зеньковский в своей книге «Психология детства» пишет о том, что общая задача воспитания может быть сформулирована, как содействие развитию индивидуальных психологических особенностей младших школьников» [21]. Образованный человек должен быть, прежде всего, спокойным и уравновешенным в современном мире, все эти качества присущи саморегуляции.

Представление о человеке как самоактуализирующейся, организованной системе выводит на первый план такие понятия, как «личность», «саморегуляция». Взаимосвязь между ними отражает термин «личностная саморегуляция» [53]. Изучая саморегуляцию, исследователи придают значение личностным проявлениям – А. Бандура, Л.И. Божович, Б.Б. Коссов, Г. Олпорт, Дж. Роттер, А.И. Щербаков, З. Фрейд, В.А. Ядов и другие. И проводя анализ личностных структурных компонентов, учёные

отводят ведущую роль психологическим механизмам регуляции жизнедеятельности – А. Адлер, Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, Б.П. Парыгин, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, З. Фрейд, В.А. Ядов и др.

Исследователи младшего школьного возраста (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Е.Е. Данилова, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, А.В. Захарова, А.К. Маркова, Н.С. Лейтес, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и другие) рассматривают данный период как наиболее чувствительный к самоизменению, самораскрытию, к внешним обучающим и воспитательным воздействиям [51].

Основой осознанной самоорганизации и самопознания личности является субъектность, которую В.И. Слободчиков определяет «... как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, реализующему преобразующую внешнюю (творческую) и внутреннюю (самодетерминирующую и смыслообразующую) активность» [45.Слободчиков, В.И, с. 69]. Субъектность личности ребенка является «... целостным структурнофункциональным образованием с особым качеством и структурой автономной саморегуляции...». Отслеживая свои позитивные изменения, обучающиеся совершенствуют навыки самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции в целом, а также учатся объективно оценивать свои действия и действия других людей, усваивают нормы поведения, общения, отношения к себе и другим людям.

Анализ публикаций за последние годы показал, что становление навыков саморегуляции обусловлено социокультурными факторами. Так, исследования А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского [40. Петровский, А.В., Ярошевский, с. 97] опубликованные в статье «Развитие саморегуляции у детей младшего школьного возраста», говорят о проблемах снижения самоконтроля и самоорганизации. Отставание в формировании навыков общения, недоразвитии речевой активности и как следствие, знаменателем данных нарушений является снижение уровня саморегуляции в действиях ребенка, направленных на познание предметного и социального мира.

Потребности социальной среды, ставят перед нами задачу воспитания и обучения активной личности, наделенной самостоятельностью и саморегуляцией.

В связи с этим возникает проблема развития навыков саморегуляции в младшем школьном возрасте в образовательном процессе.

**Объект исследования** – развитие саморегуляции у детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования** – программа развития саморегуляции у младших школьников.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и проверить в опытно-поисковой работе эффективность методов и приемов развития саморегуляции у младших школьников.

**Гипотеза исследования:** развитие саморегуляции у младших школьников будет успешно осуществляться, если созданы следующие психолого-педагогические условия:

- создание ситуаций для свободного выбора детьми в совместной деятельности на занятиях с педагогом-психологом;
- недирективная помощь детям в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);
- поддержка детей в процессе решения проблемных ситуаций через проведение индивидуальных и групповых занятий с педагогом психологом.

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

1. Рассмотреть проблему развития саморегуляции в отечественной и зарубежной литературе.
2. Описать особенности саморегуляции у младших школьников.
3. Охарактеризовать способы развития саморегуляции у младших школьников.

4. Отобрать методики исследования, провести анализ результатов констатирующей работы.
5. Составить программу развития навыков саморегуляции у младших школьников.
6. Провести анализ результатов формирующей работы.

**Методы исследования:**

- теоретические, в том числе изучение и анализ научной литературы (психологической, педагогической, учебно-методической и справочной);
- эмпирические, в том числе опрос, наблюдение, изучение продуктов детской деятельности, системный и качественный анализ полученных данных.

**База исследования:** База исследования: ГКОУ СО «Каменск – Уральская школа».

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанная программа может быть использована педагогом-психологом или психологической службой в образовательных организациях для развития навыков саморегуляции у детей младшего школьного возраста.

**Структура выпускной квалификационной работы** состоит из введения, двух глав, заключения, содержит список литературы из 54 наименований, приложения. Объем работы составляет 113 страниц.

## **Глава 1. Теоретические основы проблемы развития саморегуляции у младших школьников**

### **1.1 Проблема развития навыков саморегуляции в отечественной и зарубежной литературе**

Понятие «саморегуляция» (лат. *Regulare* – приводить в порядок, налаживать) означает процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а так же поступками [47, с. 386].

Понятие регуляции впервые ввел П. Жанэ, утверждая, что способность к саморегуляции является наивысшим критерием развития личности. Саморегуляция рассматривалась им как процесс опосредования социальных норм и ценностей, как система внутренних требований, которые превращают человека в активного субъекта [51, с. 292].

Д.И. Фельдштейн в концепции логотерапии специально выделяет смысловую регуляцию поведения, подразумевая под ней поиск и принятие того или иного смысла жизни, которым должно быть пронизано любое жизненное событие [49, с. 44].

В современной зарубежной психологии, несмотря на множество и разнообразие определений саморегуляции (например, способность следовать требованиям взрослых, послушание и демонстрация адекватного социального поведения при отсутствии внешнего контроля, управление своей моторной и вербальной активностью и т.д.), большинство авторов под саморегуляцией понимают следование образцам социального, одобряемого поведения. При этом развитие саморегуляции рассматривается как подчинение ребенка требованиям взрослых, навязанных извне, противостоящим собственным желаниям ребенка [3, с. 131].

Рассмотрим определение понятия саморегуляции в разных областях научных знаний: биологии, психологии и педагогике.

В.В. Давыдова в акмеологическом словаре рассматривает саморегуляцию как: 1) понятие, использованное ранее в биологии и общей теории систем, которое получило широкое применение в психологии, обозначает произвольный и непроизвольный психический и личностный механизм самоорганизации. Понятие саморегуляции связано с новой парадигмой психологической науки, заключающейся в преодолении структурной, статической методологии и переходе к методологии функциональной; 2) индивидуальный способ координации психических процессов, состояний, свойств и т.д., компенсации дефицитарных и оптимизации потенциальных качеств, свойств и возможностей. Она согласует темпы, ритмы и направленность психических процессов с событиями, условиями и требованиями деятельности во времени и пространстве последней; 3) поддержание устойчивости психики как целостной системы по отношению к деструктивным внешним воздействиям, а также подчинение содержания и структуры деятельности приятным личностью целям [20, с. 129].

В психологии предлагают следующие определения.

И.П. Гордеев рассматривает саморегуляцию психологическую, как целенаправленное изменение индивидом работы различных психофизических функций, для чего требуется формирование особых средств контроля за деятельностью [15].

В.В. Зелинского выделяет в своих исследованиях саморегуляцию психическую – понятие, базирующееся на компенсаторных взаимоотношениях между сознанием и бессознательным [26, с. 131].

И.Н. Истратова в Оксфордском толковом словаре указывает, что саморегуляция – приблизительный синоним саморукводства, но используемый более «нейтрально». То есть этот термин не предполагает теоретических дискуссий, которые лежат в основе коннотаций его приблизительного синонима [19, с. 826].



В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского саморегуляция характеризуется как целесообразное функционирование живых уровней организации и сложности. Психическая саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта [40, с. 344].

Педагог Г.Р. Шагивалеева раскрывает психическую саморегуляцию как систему сознательных актов, действий, направленных на поддержание, достижение необходимого психического состояния, управления своей психикой. Саморегуляция может достигаться самоубеждением, самовнушением, самоприказом, самопринуждением, а также путем систематической аутогенной тренировки и некоторыми другими способами [53, с. 11].

Саморегуляция имеет сложную иерархическую структуру, включающую сознательно-волевой уровень регуляции и в разной степени, автоматизированные ситуативные уровни.

В зависимости от вида осуществляемой активности, ведущими параметрами саморегуляции могут быть:

- психодинамические (эмоциональная устойчивость, противодействие стрессовым воздействиям);
- содержательно-смысловые (противодействие ситуативным средовым влияниям или импульсивным влечениям, способность отстаивать свои убеждения и т.д.);
- волевые и др. [3, с. 131].

Структура саморегуляции характеризуется также наличием регуляционного контура, включающего в себя установки целевого типа, ключевые критерии, параметры, показатели эффективности реализации программы саморегуляции с психическими механизмами обратной связи и

информации, носителями которой могут быть различные формы, как чувственные, так и понятийные [6, с. 73-82].

Возможности саморегуляции ограничиваются, с одной стороны сверх значимыми для данной личности воздействиями социальной и предметной действительности, приводящими к отказу от ранее принятой цели и программы, а с другой – возможностями деятельностной мобилизации при реализации принятой цели и программы. В связи с этим общий потенциал саморегуляции складывается из содержательно – смысловой устойчивости личности и ее деятельностных возможностей [3, с. 132].

Смысл является интегративной категорией и рассматривается, как единица анализа личности отмечает Е.П. Лупанова [33, с. 44-46].

Произвольная саморегуляция осуществляет направленность психических и личностных свойств и способностей на решение встающих перед субъектом задач и преобразует качества психических образований, процессов в составе профессиональных способностей, а также использует все психические возможности в качестве средств обеспечения оптимального осуществления профессиональной деятельности [3, с. 130].

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что саморегуляция это:

- особый уровень программирования деятельности на основе процессов предвидения;
- управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями;
- целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и нервно – психических состояний в целом;
- целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий;
- «внутренняя» регуляция поведенческой активности человека;
- взаимодействие внешнего и внутреннего в поведении и деятельности индивида, и т.д.

А. Адлер процессы регуляции связывал с механизмами развития комплекса неполноценности, который рассматривался как патологический результат гипертрофированного чувства неполноценности. «Сверхкомпенсация» и «уход в болезнь» понимались как неудавшиеся способы саморегуляции, в основе которых лежит переживание «быть лучше других», «быть не таким как другие», противоречащее сложившимся нравственным нормам и ценностям [1, с. 64].

По мнению Г. Олпорта, в процессах саморегуляции ведущую роль играет система ценностей, своеобразная жизненная философия, которая обобщает, систематизирует опыт и сообщает смысл поступкам человека [36, с. 126].

Начало рассмотрения проблем саморегуляции было положено Л.С. Выготским, который связывал специфически человеческий способ регуляции с созданием и употреблением знаковых психологических орудий и видел его в явлении овладения собственным поведением. Знаки понимались им как искусственные стимулы – средства, сознательно вводимые в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции [12, с. 89].

Концепция А.Н. Леонтьева положила начало исследованию «связной системы личностных смыслов», межмотивационных отношений, которые характеризуют собою строение личности. Самым сильным регулятором жизненных процессов А.Н. Леонтьев считал «личностный смысл». Саморегуляция в контексте рассмотрения «личностных смыслов» понимается как особая деятельность, «внутренняя работа» или «внутреннее движение душевных сил», направленное на связывание систем личностных смыслов [32, с. 53].

Смысловая сторона процесса саморегуляции нашла отражение в таких понятиях динамической теории Г.И. Ильева как «временная перспектива», «надситуативное и волевое поведение» [28, с. 15].

С.Л. Рубинштейн связывал высший уровень саморегуляции с появлением мировоззренческих чувств, которые понимались им как осознанные ценностные отношения человека к миру, другим людям, себе самому [42].

Дальнейшую конкретизацию идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева получили в концепции смысловых образований личности такие ученые как А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь [6], и др. По мнению Е.С. Мазур «Смысловые образования определяются как целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то, или иное отношение к миру, они порождаются и изменяются в деятельности, и выполняют в ней регулирующую роль» [35, с. 114].

В широком смысле саморегуляция понимается, как один из компонентов самосознания выделяют Е.В. Соколова и И.И. Чеснокова; как системно – организованный процесс, обеспечивающий адекватность состояний и действий человека, цели, предмету, условиям деятельности отмечают А.О. Конопкин, Б.Ф. Ломов, В.И. Моросанова, К.А. Осницкий, Н.Ф. Круглова [36, с. 70]; как способность человека осознанно регулировать различные психические процессы и состояния считает Е.О. Смирнова; как способность управлять своими действиями отмечает О.Ю. Осадько [37, с. 14]; как показатель возможностей индивида устойчиво осуществлять принятую программу деятельности, способность удерживать цели и способы деятельности (В.Д. Небылицын, В.С. Юркевич). Психолог Н.П. Боркина связывает процесс саморегуляции с оценочной деятельностью, считая, что ее суть состоит в оценивании условий, возможностей, избранных программ, текущих и конечных результатов и т.д. [8, с. 17].

В настоящее время понятие саморегуляции активно разрабатывается в работах многих авторов, которые предпринимают попытки вычленения видов и уровней саморегуляции. Саморегуляция рассматривается как

системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость и пластичность на любом ее уровне [55, с. 92].

Таким образом, краткий обзор современных представлений о видах и уровнях саморегуляции показывает, что понятие саморегуляции следует рассматривать как интегративный процесс. Процессы саморегуляции могут проявляться в целостной жизнедеятельности человека на разных уровнях ее функционирования, включая как внутренние - эмоциональные, смысловые, когнитивные, рефлексивные, мотивационные и поведенческие процессы, так и внешние - социальные. Саморегуляцию следует рассматривать как целостную динамическую систему функционирования разных уровней и аспектов. Изменения на одном из уровней будут влиять на ее другие уровни и на систему в целом.

### **1.2 Особенности саморегуляции у младших школьников**

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования [9, с. 147-151].

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок – он уже школьник. Это новое положение, ребенок, если даже не осознает, но, тем не менее,

чувствует и это чувство окрашено у него положительными переживаниями [10, с. 28].

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе [9, с. 19].

«Социальная ситуация развития» обуславливает в младшем школьном возрасте то, что на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности [11, с. 147-151].

Исследованиями саморегуляции в младшем школьном возрасте занимался психолог В.И. Долгова [23, с. 203-205]. В ходе экспериментального исследования В.И. Долгова выяснила, что дети 3 – 4 лет не могут еще контролировать свое поведение. Этот результат полностью согласуется с данными советского нейропсихолога А.Р. Лурии, о том, что любые доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека заканчивают формироваться лишь к 4 – 5 годам. Дети этого возраста уже лучше контролируют себя, но в основном тогда, когда ребенок видит, что он, например, изменил положение руки. Контроль же в области «мышечного чувства», подсказывающего, что поза изменилась, у них еще практически отсутствует. Такая форма контроля появляется в 5 – 6 лет. Но и в этом возрасте детям еще трудно длительное время следить за собой. Интересно, что дети этого возраста впервые начинают применять некоторые приемы, позволяющие им не отвлекаться, - например, смотрят вниз или прямо на экспериментатора. И, наконец, 6 – 7-

летние дети могут довольно длительное время сохранить требуемую позу [23, с. 203-205].

Возраст в 6 – 8 лет переломный этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, также изменяются характеристики эклектической активности мозга, что, конечно, связано с повышением роли лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности, считает А.Р. Лурия.. Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Н.И. Красногорского, показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль карты головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу [2, с. 44].

Таким образом, дети 6 – 7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга. Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник учится управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов. По данным Н.В. Репкиной у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал [4, с. 8-11].

Исследования, которые проводились Э.Д. Телегиной и В.В. Гагай установили, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий.

Однако нам представляется, что дело здесь не столько в небольшом количестве заданий, сколько в том, что эти задания не направлены на формирование действий контроля, а изначально требуют их сформированности, причем на достаточно высоком уровне [5, с. 2-7].

Раскрытие закономерностей и функционирования саморегуляции, реализуемой человеком в различных видах и формах деятельности, поступках и поведении в целом, одна из общезначимых задач психологической науки. Она лежит в центре важнейших теоретических проблем психологии.

В процессе онтогенетического развития, в ходе овладения новыми разнообразными и усложняющимися видами произвольной активности человек приобретает генерализованные умения саморегуляции, общую способность произвольного построения своей целенаправленной активности. Обобщение и генерализация многочисленных конкретных и единичных регуляторных навыков и умений, приобретаемых в процессе реальной собственной деятельности и поведения, приводят к формированию индивидуализированной «метасистемы» саморегуляции, характеризующей общий уровень развития человека как субъекта своей деятельности и поведения, характерный для него стиль регуляции своей целенаправленной активности [39, с. 172].

По поводу онтогенетического развития волевой регуляции С.Л. Рубинштейн писал о том, что уже первое, направленное на определенный объект, осмысленное действие ребенка, разрешающего какую-нибудь «задачу», является примитивным волевым актом. Но от этого примитивного акта до высших форм волевого избирательного действия ещё очень далеко. Равно несостоятельно как-то представление, будто у ребенка в раннем детстве, в 2 – 4 года, воля уже созрела, так и то, встречающееся в литературе, утверждение, будто воля, как и разум, является новообразованием подростков. В действительности волевые действия появляются у ребенка очень рано; совершенно неправильно



изображать хотя бы трехлетнего ребенка как чисто инстинктивное существо, у которого нет зачатков волевой регуляции. В действительности развитие волевой регуляции, начинаясь в раннем возрасте, проходит длинный путь. На каждой ступени этого развития волевая регуляция имеет свои качественные особенности [41, с. 313].

И.А. Коробейников делает акцент на том, что закономерности развития саморегуляции у детей напрямую зависят от специфики отношений между ребенком и средой в конкретный возрастной период. Он отмечает, что в младенчестве подчеркивается огромная роль полноценного общения (взаимодействия) ребенка со взрослым.

Развитие саморегуляции оказалось также связанным с изменением соотношения внешней и внутренней стимуляции. Если в младшем школьном возрасте регуляция поведения осуществляется только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослых, то с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренные изменения мотивации). При необходимости затормозить какое – либо действие дети сами создают условия, исключая привлекательные действия [44].

В младшем школьном возрасте у обучающихся первого – третьего классов заметно растет умение проявлять волевые усилия. Это было замечено в исследованиях Е.И. Игнатьева, В.И. Селиванова [45, с. 138] и других. В этом возрасте начинают формироваться произвольные умственные действия, намеренное запоминание и припоминание учебного материала, произвольное внимание, направленное и устойчивое наблюдение, упорство в решении мыслительных задач [27].

Если в первом и втором классах школьники совершают волевые действия главным образом по указанию взрослых, в том числе и учителя, то уже в третьем классе они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами. При необходимости воздержаться от какого – либо действия дети сами создают условия,

исключающие привлекательные действия, например, отворачиваются, чтобы не посмотреть на интересные картинки, запрещенные для рассматривания, или берутся за другое дело. Самостимуляция в этом возрасте используется достаточно широко, но в подавляющем большинстве случаев она диффузная, не подкреплена нравственными принципами [49]. Школьник может проявить настойчивость в учебной деятельности, при занятии физкультурой, только при наличии интереса к этому. С.И. Хохлов, например, показал, что школьники со слабым уровнем развития воли проявляют высокую и достаточно устойчивую активность в изучении предметов только при наличии интереса к ним, а при изучении нелюбимых предметов высокая и устойчивая активность проявлялась только школьниками с высоким уровнем развития воли [16, с. 43].

У младших школьников в определенной мере развита и самостоятельность отмечает А.А. Крылов. Однако их самостоятельность проистекает чаще всего от импульсивности вследствие возникающих у них эмоций и желаний, а не в результате критического осмысления ситуации и своей роли в ней. Нарастающее стремление к самостоятельности и развитие самосознания нередко толкают школьников младших классов на намеренное неподчинение общим правилам. Такое поведение они считают проявлением взрослости и независимости. Нельзя не отметить и проявление уже в третьем классе высокого уровня такого волевого качества, как решительность, которая в определенной мере может быть связана с еще достаточно высокой в этом возрасте импульсивностью [37, с. 94].

У младших школьников возрастает выдержка, умение сдерживать свои чувства. Выдержка проявляется сначала в подчинении требованиям взрослых. Проявляется и закрепляется она именно в младшем школьном возрасте, когда правила поведения в школе начинают регламентировать поведение детей.

Таким образом, ключевыми особенностями саморегуляции в младшем школьном возрасте являются: развитие волевых качеств у детей, формирование произвольности, сознательная регуляция своих действий, а так же, стремление, к самостоятельности, которое нередко подталкивает школьника к невыполнению требований учителей и взрослых.

### **1.3 Анализ подходов к развитию навыков саморегуляции у младших школьников**

Развитие саморегуляции – это сложный и длительный процесс, необходимый младшим школьникам для эффективного выполнения ими учебной деятельности. Назначение саморегуляции состоит, в том, чтобы привести в соответствие возможность школьников с требованиями учебной деятельности. Обучающиеся должны, прежде всего, осознавать, что требует от них учитель. Далее в соответствии с понятой целью школьники составляют программу действий, средств и способов ее осуществления. Для оценки результатов своей деятельности, школьники должны располагать данными о том, насколько она признается успешной, поэтому они следят за оценками которые ставит им учитель. Оценка результатов как компонент саморегуляции позволяет принять решение о том, нужна ли коррекция действий. Благодаря саморегуляции учебной деятельности происходят изменения в самом ученике и в тех средствах, которые он использует [12, с. 221].

Для оценки результатов своей деятельности, школьники должны располагать данными о том, насколько она признается успешной, поэтому они следят за оценками которые ставит им учитель. Оценка результатов как компонент саморегуляции позволяет принять решение о том, нужна ли коррекция действий. Благодаря саморегуляции учебной деятельности происходят изменения в самом ученике и в тех средствах, которые он использует [11, с. 64].

Рассмотрим некоторые подходы к развитию навыков саморегуляции у младших школьников.

В своих исследованиях У.В. Ульенкова рассматривала формирование и развитие саморегуляции в аспекте общей способности к учению. Автор считает, что саморегуляция является важнейшим общим фактором протекания интеллектуальной деятельности младших школьников; уровень сформированности саморегуляции как общей способности к учению находится в прямой зависимости от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности: принятия или самостоятельной выработки общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения; реализации программы деятельности через конкретную систему действий и операций; сличения полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой объема и качества достигнутого с позиций запланированного.

Н.О. Сипачева в работе, посвященной особенностям становления произвольной саморегуляции в младшем школьном возрасте выполнен в русле структурно-функционального подхода О.А. Конопкина и позволяет судить об особенностях формирования контура психической саморегуляции у детей в интеллектуальной деятельности [29].

В исследовании И.М. Курносовой рассматриваются возможности и условия формирования метакогнитивной саморегуляции и ее роль в развитии интеллекта младших школьников. Метакогнитивная саморегуляция определяется автором как процесс управления интеллектуальной деятельностью, процессами переработки информации, контроль за когнитивными ресурсами; ее формирование способствует развитию интеллекта и стимулирует развитие самостоятельности, произвольной регуляции, самоконтроля и самооценки, способности корректировать индивидуальную деятельность [22].

Достижения современной психологической науки позволяют говорить о понимании саморегуляции как сложного многоаспектного феномена. Истоки такого подхода заложены в работах Л.С. Выготского, сформулировавшего положение о единстве аффекта и интеллекта, а также

в трудах С.Л. Рубинштейна, утверждавшего неразрывность познания и переживания. Близкие идеи высказываются и представителями зарубежной психологии, например, в концепции управления поведением Ж. Нюттена и в теории совладания со стрессом Р. Лазаруса высказывается мысль о взаимосвязи когнитивных и мотивационных аспектов регуляции поведения. В работах Л.Г. Дикой подчеркивается, что саморегуляция – межфункциональное взаимодействие разных компонентов: когнитивного, эмоционального, активационного. Е.А. Сергиенко, рассматривая проблему саморегуляции через определение конструкта «контроль поведения», указывает на единство и неразрывность когнитивных, эмоциональных и исполнительских компонентов психической организации [24, с. 164].

Таким образом можно сделать вывод о необходимости рассмотрения феномена саморегуляции в учебно-познавательной деятельности в аспекте триединства когнитивного, аффективно-мотивационного и волевого компонентов. Только такой интегративный подход может обеспечить эффективную работу по развитию навыков саморегуляции; позволит заложить основы развития важнейших личностных характеристик: самостоятельности, инициативности, дисциплинированности, выдержки и др.

Для более успешного конструирования процесса развития навыков саморегуляции младших школьников необходимо также учитывать тот факт, что занятие должно быть хорошо структурировано с учетом психоэмоционального напряжения, возрастных особенностей (оптимальные по времени для восприятия) и включать в себя разнообразные по интенсивности физической активности виды деятельности.

Так, по мнению Н.П.Слободняк, занятие не должно превышать 40 минут (время одного школьного урока, которое считается оптимальным для данной возрастной группы), а количество человек в группе – 10-12 человек. Оптимальная периодичность встреч – 1-2 раза в неделю. Следует

соблюдать последовательность, взаимную преемственность тем и учитывать время на закрепление приобретенных навыков. Также автор предлагает объединять сюжеты историй и рассказов игровым персонажем, вместе с которым дети будут усваивать приемы саморегуляции [28]. Также, относительно организации занятий М. И. Чистякова отмечает и такие немаловажные аспекты, как наличие более одного гиперактивного, аутичного или склонного к истерическим реакциям ребенка, также не имеет смысла составлять группу по одному какому-то признаку. Рекомендуется включать в группу по одному-двух детей с хорошими артистическими способностями, чтобы вызвать эффект эмоционального заражения [43].

Необходимо также отметить содержание и структуру самого занятия. Например, Л.Р.Мутагарова предлагает следующую структуру занятия: в вводной части занятия использовать элементы методов активного обучения с целью эмоционального настроя на урок, развития тактильного общения и доверия друг к другу, а при сообщении цели и задач актуализировать внимание на ощущениях, связанных с настроением, делать установку на создание собственного положительного настроения с помощью мимики. Здесь же возможно короткое освещение теоретического материала. В практической части занятия целесообразно использовать статичные, динамичные и ролевые задания. Необходимо также включить мимические упражнения, дыхательную гимнастику, ритмопластику, подвижные игры с применением «сюжетной визуализации». В заключительной части рекомендуется использовать игры на восстановление дыхания, делать анализ проведенных игр и рефлекссию. В результате таких занятий, по мнению автора, сочетающих подвижные и малоподвижные приемы эмоциональной саморегуляции, дети обучаются достигать три основных эффекта: успокоения, восстановления и активации [28].

Проведя анализ подходов к развитию навыков саморегуляции можно заключить, что развитие навыков саморегуляции должно происходить на

физиологическом, эмпатийно-чувственном и экспрессивном уровнях, что определяет эффективность таких методов в работе, как активная работа с пиктограммами и другими наглядными материалами, игровое проигрывание ситуаций, разыгрывание этюдов по ролям, психогимнастика, метод «общего рассказывания историй», арттерапия, мимические и дыхательные упражнения. Также, изучив основные содержательные аспекты можно подытожить, что наибольшая эффективность групповой формы работы можно наблюдать в группах 8 -12 человек, при выдержке определенной структуры занятия, где упражнения чередуются между собой для наиболее эффективного восприятия. Следует отметить, что возможность развития навыков путем таких занятий является эффективным и быстрым способом, а значит можно предположить, что использование специальных упражнений в образовательном процессе могут способствовать развитию навыков саморегуляции.

### **Выводы по первой главе**

Проблема развития навыков саморегуляции широко изучается как в зарубежной, так и в отечественной психологии, приобретая особую значимость в настоящее время. В работе понятие саморегуляция рассматривается как процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а так же поступками

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что наиболее сензитивным к развитию навыков саморегуляции является младший школьный возраст. В ходе анализа исследований становления саморегуляции в онтогенезе были выделены такие ресурсы как произвольность всех психических процессов, рефлексия, а также внутренний план действий, которые являются новообразованиями психического развития младшего школьного возраста.

Анализ подходов к развитию у младших школьников навыков саморегуляции позволил сформулировать основные организационные и содержательные аспекты составления и реализации программы.

Определена эффективность групповой работы, отмечается действенность систематического коррекционно-развивающего воздействия. Также посредством теоретического анализа выявлено, что развитие навыков саморегуляции должно происходить на физиологическом, эмпатийно-чувственном и экспрессивном уровнях, что определяет эффективность таких методов в работе, как активная работа с пиктограммами и другими наглядными материалами, игровое проигрывание ситуаций, разыгрывание этюдов по ролям, психогимнастика, метод «общего рассказывания историй», артерепия, мимические и дыхательные упражнения для формирования умения осознавать собственное эмоциональное состояние, идентифицировать и интерпретировать эмоциональные состояния, выражать свое эмоциональное состояние в соответствии с социальными нормами, снижать психоэмоциональное напряжение, осуществлять самоконтроль эмоционального состояния.



## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации программы развития навыков саморегуляции у младших школьников**

### **2.1 Организация и методы исследования. Анализ результатов первичной диагностики**

На основе анализа теоретической литературы были определены основные теоретические положения, требующие практического доказательства в ходе выполнения экспериментальной работы.

Цель эмпирического исследования состояла в том, чтобы оценить волевою активность младших школьников (волевой компонент саморегуляции), определить уровень саморегуляции младших школьников (компонент регуляции действия), изучить уровень и характер тревожности, связанный со школой у детей младшего возраста (эмоциональный компонент саморегуляции).

Опытнo – экспериментальное исследование реализовывалось в 3 этапа:

1 этап – диагностический - оценка волевой активности субъектов, определение уровня саморегуляции субъектов, изучение уровня и характера тревожности, связанного со школой у детей младшего возраста.

2 этап – формирующий - составление и реализация программы развития навыков саморегуляции младших школьников, которая будет включать в себя такие методы, как упражнения, ролевые игры и задания, которые способствуют формированию умений эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции младших школьников.

3 этап – контрольно-обобщающий - анализ полученных результатов «до» и «после» применения программы развития навыков саморегуляции детей младшего школьного возраста; сопоставление анализа с целью.

Методики исследования:

- «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого,

- «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенковой,
- «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса.

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

Методика «Метод наблюдения для оценки волевых качеств»(А.И. Высоцкий)

Цель методики: оценка волевых качеств (самостоятельности, выдержки, дисциплинированности), субъекта, проявляемых в, каком, – либо виде деятельности.

Довольно полную характеристику волевой активности субъекта можно получить, наблюдая за его настойчивостью, инициативностью, решительностью, самостоятельностью, выдержкой, организованностью и дисциплинированностью, проявляемых в каком-нибудь виде деятельности. Эти волевые качества, отражающие активизирующую и сдерживающую функции воли, наиболее ярко проявляются в действиях и поступках субъектов, удобны для наблюдения, характерны для всех видов деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа). Что касается целеустремленности, то о ней можно судить по проявлению указанных выше качеств.

В нашем исследовании волевого компонента саморегуляции младших школьников, для наблюдения и оценки мы использовали три волевых качества, таких как, самостоятельность, выдержка и дисциплинированность.

Методика «Изучение уровня саморегуляции»

(У.В. Ульенкова)

Цель методики: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

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

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

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

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

Так как в интерпретации методики анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющиеся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством, а их в методике приводится восемь, мы учли пять факторов, которые для нашего исследования эмоционального компонента саморегуляции младших школьников являются наиболее важными.

Каждая методика проводилась под наблюдением классного руководителя, и в констатирующем и в формирующем экспериментах, перед началом проведения методик нами был проведен подробный инструктаж, произведена раздача стимульного материала (кроме метода наблюдения, т.к. результаты методики фиксировались наблюдателем), по ходу проведения эксперимента был осуществлен контроль за тем, как выполнялась инструкция детьми.

Таким образом, при помощи вышеперечисленных методик нам удалось оценить волевые качества младших школьников, определить уровень саморегуляции младших школьников, а также выявить уровень и характер тревожности, связанный со школой у детей младшего возраста.

Базой исследования являлось ГКОУ СО «Каменск-Уральская школа», класс 3 А в составе 23 человек в возрасте 8-9 лет, из которых 14 мальчиков (60,86% от общего числа детей в классе) и 9 девочек (39,14% от общего числа детей в классе).

Данный коллектив обучающихся был сформирован с первого класса. Взаимоотношения в коллективе складываются доброжелательно, дети сплочены и помогают друг другу, они дружны и общительны между собой. Эмоциональный климат в классе доброжелательный. Класс очень активен. Дети дружно и ответственно подходят к поставленным задачам. Радуются успехам друг друга. Класс эрудирован и интеллектуально развит. Класс участвует во всех мероприятиях, как школьного уровня, так и городского. Родители принимают активное участие в качестве зрителей, важно отметить, что 22 ребенка из 23 воспитываются в полных семьях.

#### Анализ констатирующего эксперимента

Для исследования волевой активности младших школьников, уровня и характера тревожности, связанного со школой у младших школьников, а также уровня саморегуляции младших школьников были подобраны и реализованы следующие методики: «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульяновская, «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» Б.Н. Филлипс.

Проведя диагностику по «Методу наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкий, были получены следующие результаты (Рис. 1,2), которые отражают полную характеристику волевой активности

испытуемых проявляемых в учебной деятельности (Приложение 2, таблица 1).

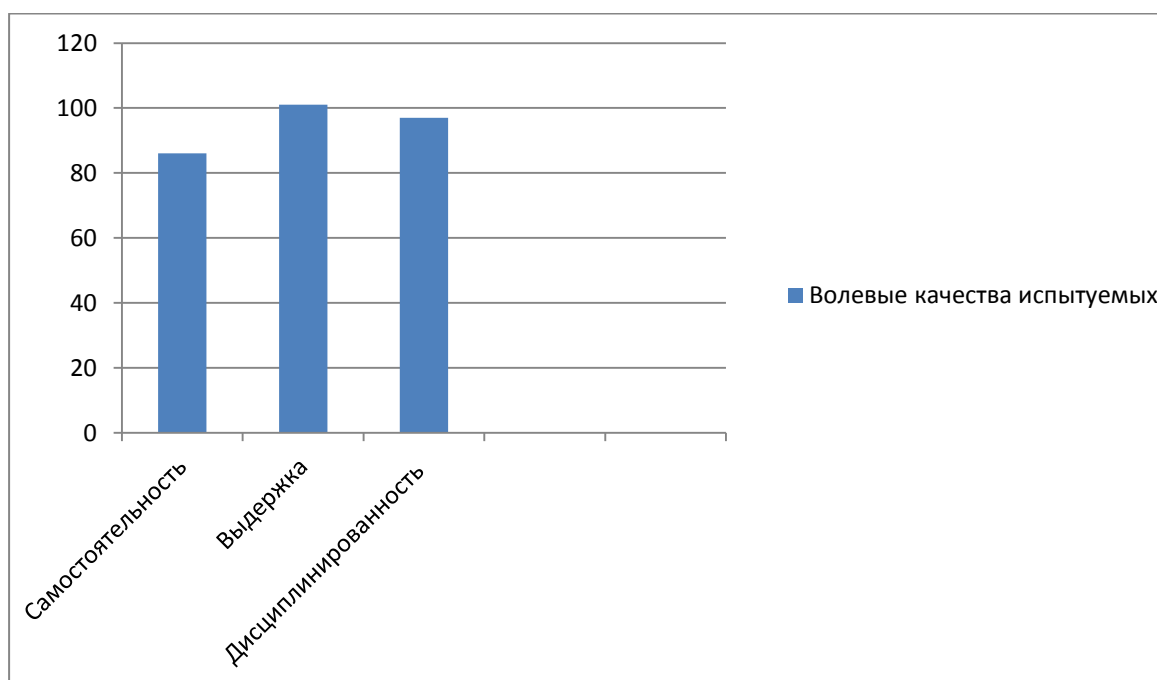


Рисунок 1 – Результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» на констатирующем этапе

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

Следуя интерпретации «Метода наблюдения для оценки волевых качеств», общая оценка каждого волевого качества, определяется, как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества, на число оценивающих, следовательно, среднеарифметическое волевого качества самостоятельности составляет 3,73 баллов (общая сумма волевого качества самостоятельности – 86, поделенная на количество испытуемых – 23 человека,  $86/23 = 3,73$ ), что говорит нам в большей степени о сильно развитой самостоятельности испытуемых, нежели о слабо

развитой самостоятельности испытуемых (волевое качество сильно развито – 4 балла; волевое качество слабо развито – 3 балла), т.к. оценку 3,73 балла можно округлить до оценки 4 баллов.

Среднеарифметическое волевого качества выдержки составляет 4,39 баллов (общая сумма волевого качества выдержки – 101 поделенная на количество испытуемых – 23 человека,  $101/23 = 4,39$ ), что говорит нам о сильно развитой выдержке испытуемых.

Среднеарифметическое волевого качества дисциплинированности составляет 4,21 баллов (общая сумма волевого качества дисциплинированности – 97 поделенная на количество испытуемых – 23 человека,  $97/23 = 4,21$ ), что говорит нам о сильно развитой дисциплинированности испытуемых.

Далее на рисунке 2 представлены уровневые оценки средних значений волевых качеств испытуемых.

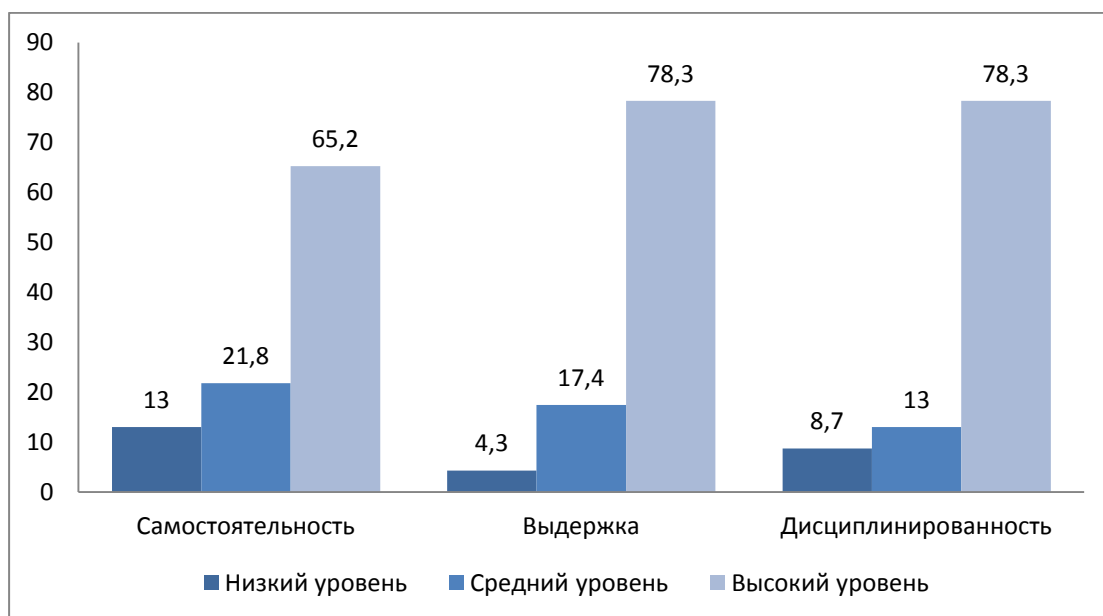


Рисунок 2 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням на констатирующем этапе

Такое волевое качество как самостоятельность у испытуемых наблюдается у 3 человек (13%) на низком уровне, у 5 человек (21,8%) на среднем уровне, у 15 человек (65,2%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – самостоятельность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых.

Такое волевое качество как выдержка у испытуемых наблюдается у 1 человека (4,3%) на низком уровне, у 4 человек (17,4%) на среднем уровне, у 18 человек (78,3%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – выдержка сильно развито и преобладает у большинства испытуемых.

Такое волевое качество как дисциплинированность у испытуемых наблюдается у 2 человек (8,7%) на низком уровне, у 3 человек (13%) на среднем уровне, у 18 человек (78,3%) на высоком уровне. Полученные результаты показывают нам, что волевое качество – дисциплинированность сильно развито и преобладает у большинства испытуемых.

Проведя диагностику по методике «Изучение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова, были получены следующие результаты (Рис. 3), которые отражают уровень саморегуляции испытуемых (Приложение 3, таблица 2).

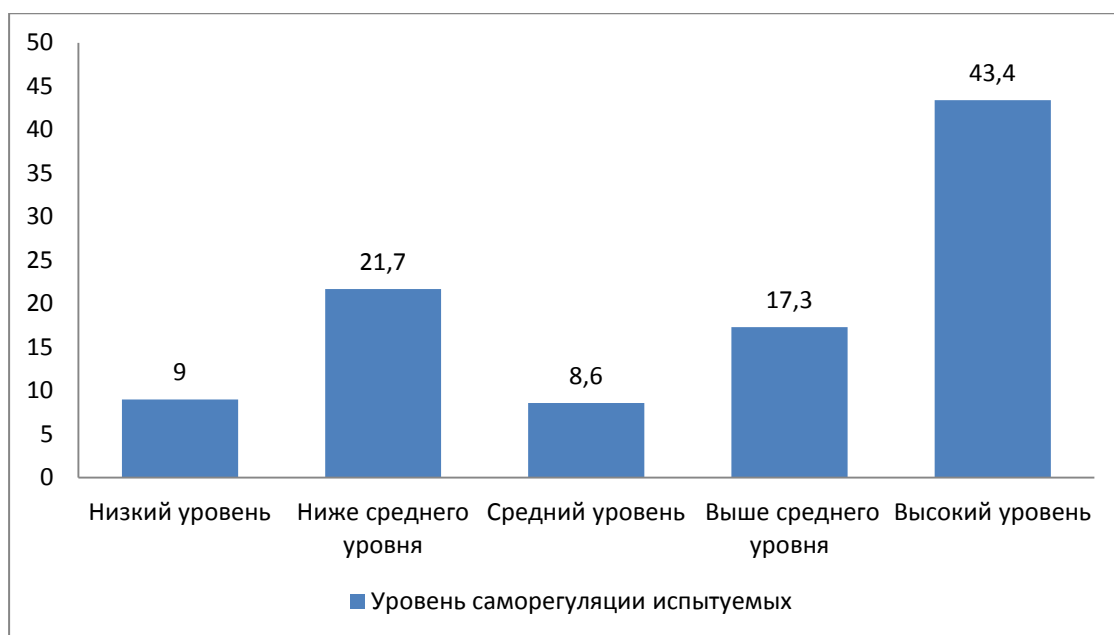


Рисунок 3 – Распределение данных по уровням саморегуляции испытуемых по методике «Изучение уровня саморегуляции» на констатирующем этапе

У 10 человек (43,4%) из 23 наблюдается высокий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

У 4 человек (17,3%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции выше среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество



оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.

У 2 человек (8,6%) из 23 наблюдается средний уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.

У 5 человек (21,7%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции ниже среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает очень небольшую часть цели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.

У 2 человек (8,6%) из 23 наблюдается низкий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек.

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

В интерпретации методики «Диагностика уровня школьной тревожности» сказано, что, ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается количество несовпадений с опросником в целом (Приложение 4 таблица 3), а также количество совпадений каждого из 5 факторов опросника (Приложение 4, таблица 4, 5, 6, 7, 8, 9), если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности, если число несовпадений меньше 50% то можно говорить о низкой тревожности или ее отсутствии.

Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом (Рис. 4) испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» .

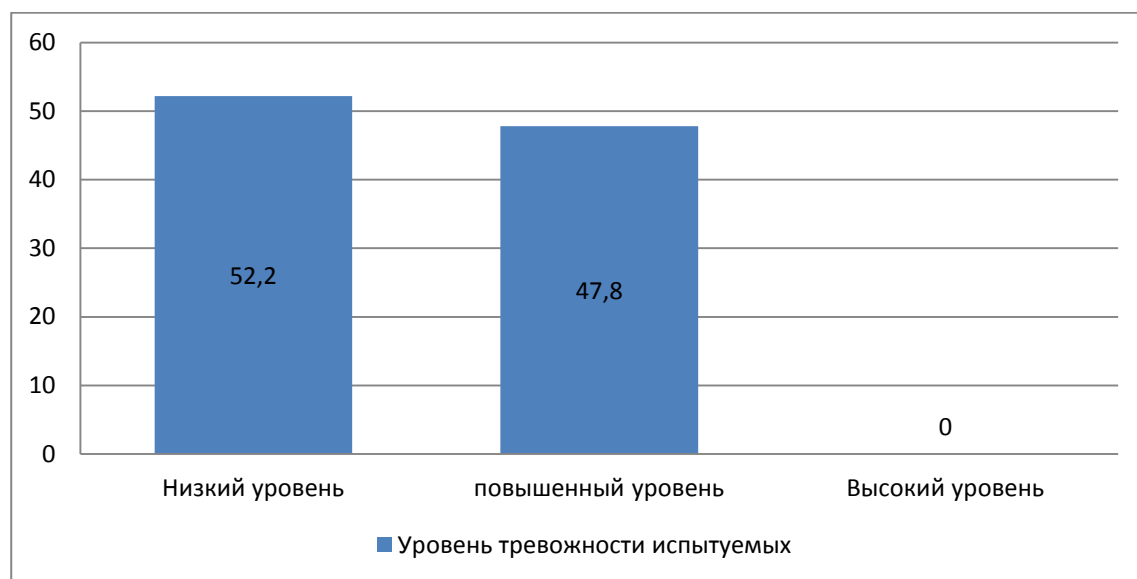


Рисунок 4 – График распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» на констатирующем этапе

Мы выявили, что у 12 ( $12 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$ ) испытуемых из 23 преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 11 испытуемых ( $11 \cdot 100 / 23 = 47,8\%$ ) преобладает повышенный уровень школьной

тревожности. Детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

Ниже приведен график распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника (Рис. 5) испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса».

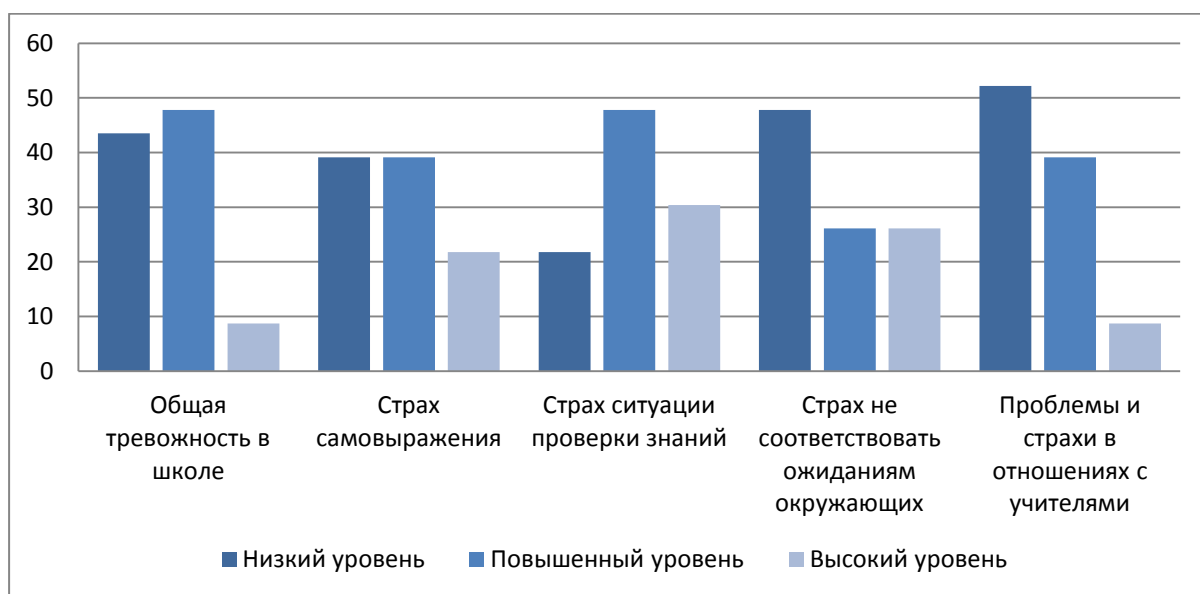


Рисунок 5 – График распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на констатирующем этапе

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

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

школьной тревожности, у 5 ( $5 \cdot 100 / 23 = 21,8\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

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

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

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

Таким образом, проведя три диагностические методики направленные на выявление, волевого, эмоционального компонентов саморегуляции и компонента регуляции действия испытуемых, мы получили следующие результаты: школьники самостоятельны, выдержаны и дисциплинированы, у большинства (10 человек) преобладает высокий уровень саморегуляции и всего у 2 человек преобладает низкий уровень саморегуляции, детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было, но если брать результаты детей по каждому фактору школьной тревожности, то можно отметить, что высокая тревожность преобладает у детей по поводу страха ситуации проверки знаний (7 человек), что касается низкого уровня тревожности, то такой результат был получен по фактору

проблем и страхов в отношениях с учителями (12 человек). Следовательно, результаты первичной диагностики выявили необходимость проведения программы развития саморегуляции младших школьников, для подтверждения нашей гипотезы, о том, что саморегуляции младших школьников станет более успешной при реализации программы развития.

Исследование развития саморегуляции младших школьников было организовано в три этапа: диагностический, формирующий, контрольно-обобщающий. Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКОУ СО «Каменск-Уральская школа» в 3 А классе. В диагностическом исследовании принимали участие обучающиеся в количестве 23 человек. Проведение трех диагностических методик, направленных на выявление волевого, эмоционального компонентов саморегуляции и компонента регуляции действия испытуемых показало нам, что у большинства детей преобладают такие качества как самостоятельность, выдержка и дисциплинированность, так же нужно отметить, что большинство детей в классе имеют высокий уровень саморегуляции. Высокий уровень общей тревожности в школе у испытуемых не был выявлен.

Несмотря на положительные результаты большинства испытуемых по эмоциональному и волевому компоненту саморегуляции, а так же компоненту регуляции действия нами были выявлены низкие и средние показатели по трем компонентам саморегуляции младших школьников. Такое волевое качество как самостоятельность наблюдается у 3 человек (13% от класса) на низком уровне, а так же у 5 человек (21,8% от класса) на среднем уровне. Уровень саморегуляции ниже среднего присутствует у 5 человек (21,7% от класса), уровень саморегуляции выше среднего присутствует у 4 человек (17,3% от класса). По фактору страха ситуации проверки знаний мы выявили высокий уровень тревожности у 7 человек (30,4% от класса) и повышенный уровень тревожности у 11 человек (47,8% от класса).

Анализируя результаты первичной диагностики мы можем предположить, что волевой и эмоциональный компоненты саморегуляции, а так же компонент регуляции действия младших школьников находятся на стадии развития, следовательно, мы выявили необходимость проведения программы развития навыков саморегуляции младших школьников, для подтверждения нашей гипотезы, о том, что развитие навыков саморегуляции у младших школьников будет успешно осуществляться, если созданы определенные психолого-педагогические условия.

## **2.2 Программа развития навыков саморегуляции у младших школьников**

Смысловая регуляция играет ведущую роль в общей системе саморегуляции, а так же порождает новые смысловые системы и ориентирована на гармонизацию мотивационной сферы, но так же смысловая саморегуляция предполагает сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, психологическую направленность, некоторую недоверчивость, а так же принятие, как позитивных, так и негативных проявлений своей сущности как естественных. Поскольку смысловая регуляция еще не может удерживать проявление природной индивидуальности ребенка, именно волевой, эмоциональный компонент саморегуляции, а так же компонент регуляции деятельности может быть очень важен для младшего школьника в процессе обучения.

Необходимость проведения специальной работы с детьми младшего школьного возраста с целью развития у них навыков эмоционального и волевого компонентов саморегуляции, а так же компонента регуляции действия обусловлена тем, что возрастной период 8-9 лет является сензитивным для формирования эмоциональной и волевой сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в

стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности. Учебная деятельность порождает у младших школьников достаточно много напряженных (стрессовых) ситуаций, требующих от ребенка адекватности и произвольности в ситуативном реагировании; необходимости управлять своим эмоциональным самочувствием и состоянием, а условий для воспитания этих навыков в процессе учебной деятельности недостаточно.

Данная программа по развитию навыков саморегуляции, в частности ее эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников направлена помочь детям научиться правильно реагировать на стрессовые ситуации, уметь выходить из возникающих конфликтов; помочь правильно выражать свои чувства и понимать, что чувствуют окружающие их люди; формировать навыки эффективного общения; программа направлена на уменьшение школьной тревожности, сохранение психического здоровья детей и формирование саморегуляции.

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

Цель программы: развитие навыков саморегуляции у детей младшего школьного возраста.

### Задачи программы:

- формировать представления детей об эмоциональных состояниях,
- умения их различать и понимать;
- развивать умения вербально передавать собственное и чужое эмоциональное состояние через его название, описание;
- совершенствовать у детей умения и навыки практического владения выразительными движениями (мимикой, пантомимой);
- обучать конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;
- обучать способам внутреннего самоконтроля и сдерживания.

Для того чтобы эмоциональный, волевой компоненты саморегуляции и компонент регуляции действия младших школьников значительно повысились, мы предлагаем к реализации программу развития навыков саморегуляции младших школьников, программа рассчитана на 10 занятий, занятия проводятся 2 раза в неделю длительностью 40 минут, продолжительность программы составляет 1 месяц (5 недель).

В основу комплекса занятий положена программа формирования эмоционально – волевой регуляции у обучающихся начальной школы Н.П. Слободняк «Шаг навстречу».

Структура программы: конспекты занятий составлены по единой схеме работы с детьми по усвоению приемов саморегуляции и формированию необходимых жизненных навыков. Темы занятий отражают личные проблемы детей младшего школьного возраста, поэтому они могут использоваться не только с целью формирования саморегуляции учащихся, но и как профилактика и предупреждение неблагоприятных процессов. На занятиях учащиеся получают знания о том, как общаться, упражняться в применении приемлемых способов поведения. Большое внимание уделяется групповым дискуссиям, ролевому переигрыванию, творческому самовыражению, самопроверке и рефлексии. Занятия по форме



напоминают тренинги, где через специальные упражнения и ролевые игры школьники овладевают навыками эмоционального саморегулирования. На занятиях у школьников есть возможность получить конкретные знания, осознать и решить свои личные проблемы, а также выработать адекватную самооценку и сформировать свое поведение.

Структура занятия включает в себя три части:

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

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

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

Заключительная часть. Цель: снятие психоэмоционального напряжения; рефлексия.

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

С полными конспектами проведенных занятий можно ознакомиться в Приложении 5.

#### Тематическое планирование

п/п	Тема занятия	Цель, задачи	Форма работы
1.	Эмоции и	развивать	эмоциональ

	взаимопонимание	<p>мимические и пантомимические способности;</p> <p>познакомить детей с видами эмоциональных состояний и мимических способах их выражения; обучать умению распознавать чувства других людей; обучать детей приемам расслабления; обучение умению выразить свое эмоциональное состояние.</p>	<p>ный тренинг (мимическая гимнастика),</p> <p>ролевые игры, подвижные игры, упражнение на релаксацию</p>
2.	Разные настроения	<p>развивать мимические и пантомимические способности;</p> <p>познакомить детей с понятием «настроение»;</p> <p>создать в группе доверительную обстановку, позволяющую детям проявлять свои чувства и говорить о них;</p> <p>обучать детей приемам расслабления; обучение</p>	<p>эмоциональ ный тренинг (мимическая гимнастика),</p> <p>беседа, домашнее задание, упражнение на релаксацию.</p>

		умению выразить свое эмоциональное состояние.	
3.	Учимся меня свое настроение	развивать мимические и пантомимические способности; развивать в детях умение управлять своим настроением; дать им представление о взаимосвязи, существующей между мыслями и настроением; развивать способность детей к рефлексии; обучать детей приемам расслабления; обучение умению выразить свое эмоциональное состояние	эмоциональ ный тренинг (мимическая гимнастика), беседа, упражнение, упражнение на релаксацию.
4.	Как найти выход из трудной ситуации	развивать мимические и пантомимические способности; научить детей управлять своим настроением; научить их искать выход из	эмоциональ ный тренинг (мимическая гимнастика), упражнение, обсуждение, упражнение на

		трудных ситуаций; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние	релаксацию.
5.	Меняем отношение к тому, что нас огорчает	развивать мимические и пантомимические способности; научить детей искать выход из трудной ситуации, изменить которую невозможно; познакомить детей с «позитивным переформулированием» как способом изменения отношения к ситуации; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.	эмоциональ ный тренинг (мимическая гимнастика), обсуждение, упражнение, обучение, упражнение на релаксацию.
6.	Избавляемс я от плохих мыслей	развивать мимические и пантомимические	эмоциональ ный тренинг (мимическая

		<p>способности; научить детей применять полученные навыки изменения отношения к ситуации; учить их способам саморегуляции; обучать детей приемам расслабления.</p>	<p>гимнастика), дидактическая игра, беседа, игра-упражнение, упражнение на релаксацию</p>
7.	<p>Как победить страх</p>	<p>развивать мимические и пантомимические способности; предупреждать и корректировать страхи; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние</p>	<p>эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, арт-терапия, работа с текстом, работа с рисунками, подвижная игра.</p>
8.	<p>Прогоняем злость</p>	<p>развивать мимические и пантомимические способности; предупреждение агрессивных состояний детей; обучение их способам снятия</p>	<p>эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, подвижная игра, обсуждение,</p>

		агрессивных состояний; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.	обучение, упражнение на релаксацию.
9.	Саморегуляция	развивать мимические и пантомимические способности; научить детей приемлемым способам разрядки гнева и агрессии; обучать детей приемам расслабления; обучить умению снимать эмоциональное напряжение.	эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), работа со стихотворениями, беседа, обсуждение, тренинг смены настроений, обучение, релаксационные упражнения.
10.	Выработать уверенность в своих силах	развивать мимические и пантомимические способности; вырабатывать у детей умение помогать себе; обучать детей приемам расслабления; обучение умению снимать	эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), упражнение, беседа, упражнение-тренинг, обсуждение,

		эмоциональное напряжение	упражнение на релаксацию.
--	--	-----------------------------	------------------------------

Таким образом, для реализации программы развития навыков саморегуляции младших школьников и достижения успешных результатов требуется системный, целенаправленный и творческий подход. Разработанная программа развития навыков саморегуляции младших школьников отвечает возрастным и психофизиологическим особенностям младших школьников.

### **2.3 Анализ эффективности развития навыков саморегуляции в ходе реализации программы**

В исследовании волевого, эмоционального компонентов саморегуляции и компонента регуляции действия младших школьников на формирующем этапе эксперимента приняли участие обучающиеся ГКОУ СО «Каменск-Уральская школа», класс 3 А, в составе 23 человек в возрасте 8-9 лет, из которых 14 мальчиков (60,86% от общего числа детей в классе) и 9 девочек (39,14% от общего числа детей в классе).

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

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

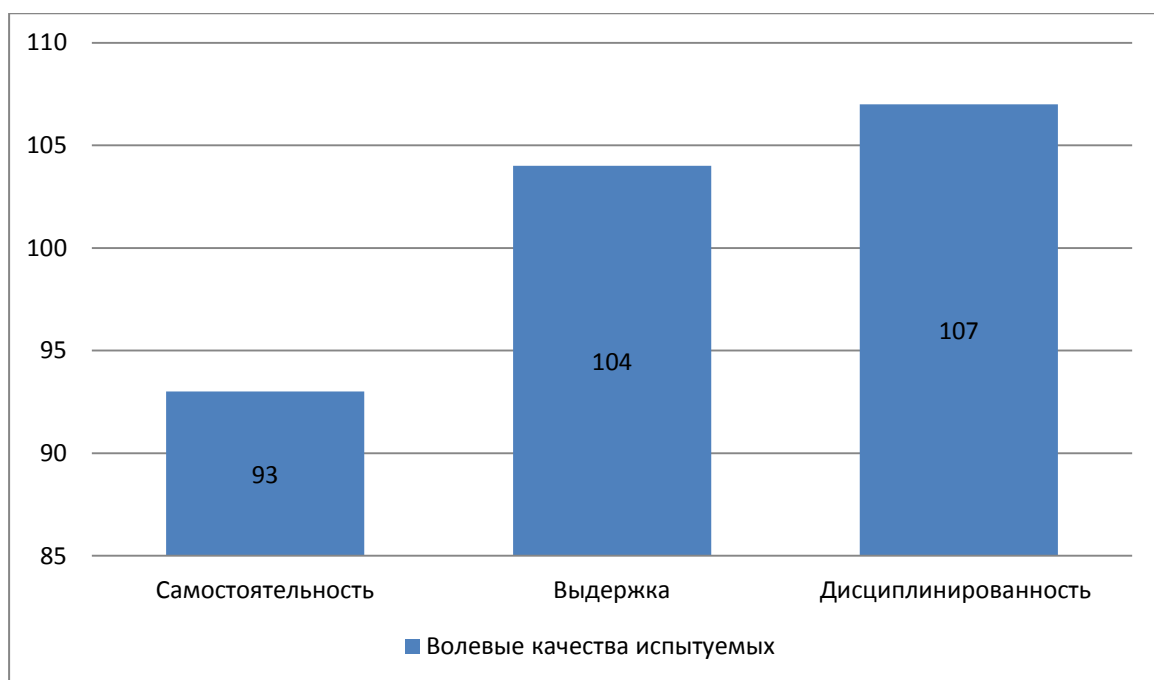


Рисунок 6 – Результаты общей суммы каждого волевого качества испытуемых по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» на формирующем этапе

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

Следуя интерпретации «Метода наблюдения для оценки волевых качеств», общая оценка каждого волевого качества, определяется, как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества, на число оценивающих, следовательно, среднеарифметическое волевого качества самостоятельности составляет 4 балла (общая сумма волевого качества самостоятельности – 93 поделенная на количество испытуемых – 23 человека,  $93/23 = 4$ ), что говорит нам о сильно развитой самостоятельности испытуемых (волевое качество сильно развито – 4 балла).

Среднеарифметическое волевого качества выдержки составляет 4,5 балла (общая сумма волевого качества выдержки – 104 поделенная на



количество испытуемых – 23 человека,  $104/23 = 4,5$ ), что говорит нам о сильно развитой выдержке испытуемых.

Среднеарифметическое волевого качества дисциплинированности составляет 4,6 балла (общая сумма волевого качества дисциплинированности – 107 поделенная на количество испытуемых – 23 человека,  $107/23 = 4,6$ ), что говорит нам о сильно развитой дисциплинированности испытуемых.

Далее на рисунке 7 представлены уровневые оценки средних значений волевых качеств испытуемых.

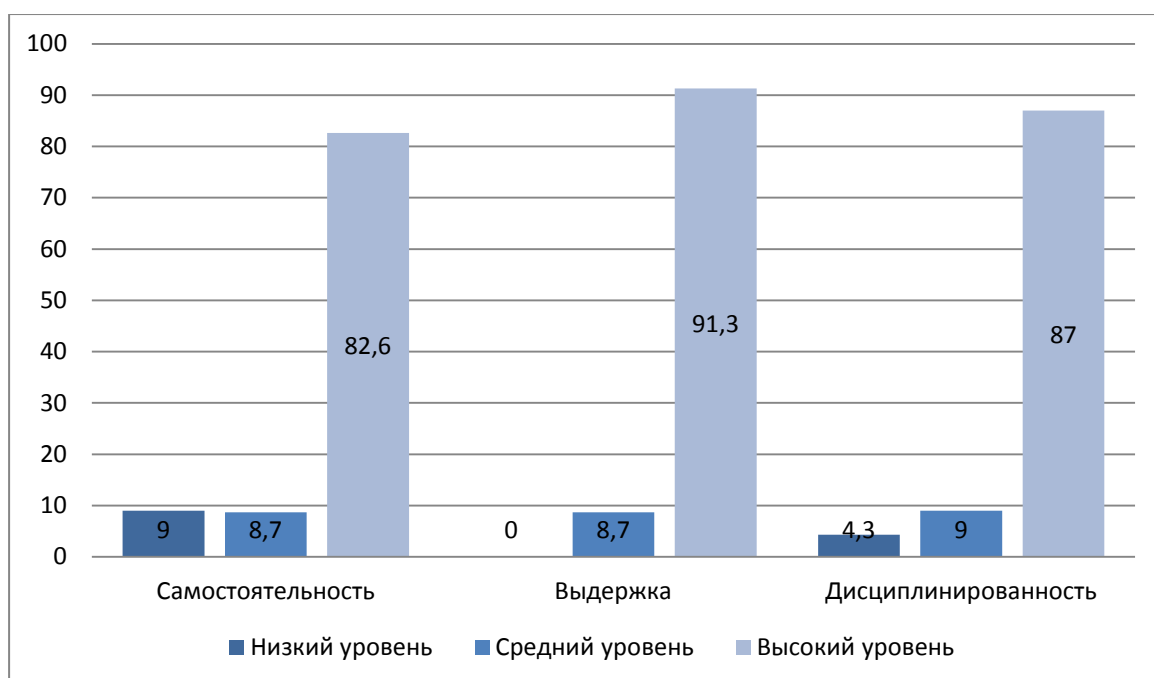


Рисунок 7 – Распределение показателей полученных по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» по уровням на формирующем этапе

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

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

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

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

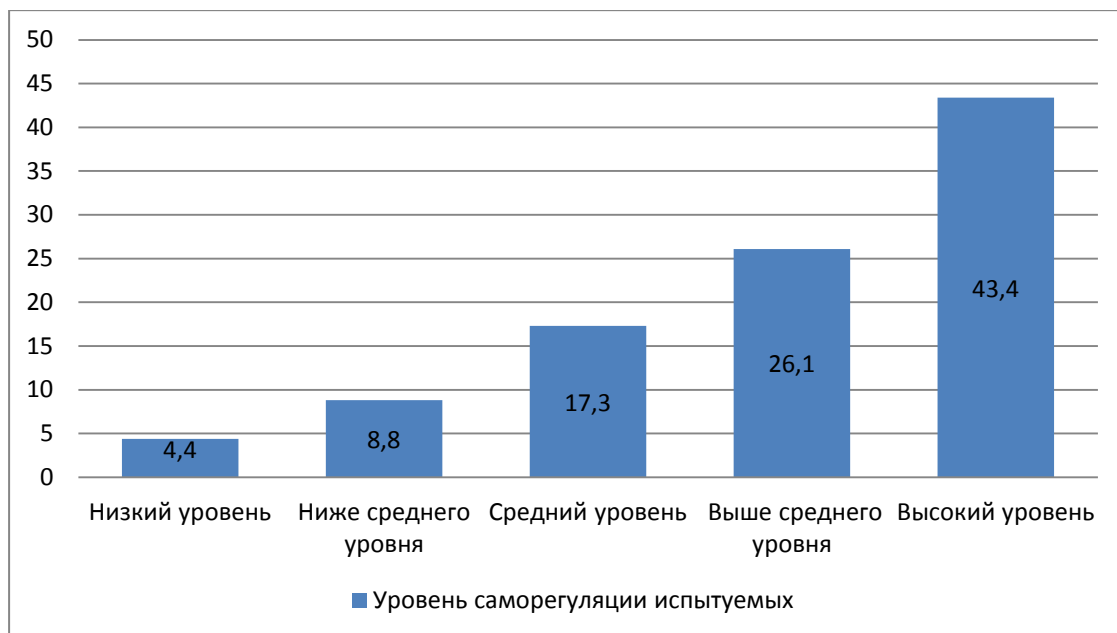


Рисунок 8 – Распределение данных по уровням саморегуляции испытуемых по методике «Изучение уровня саморегуляции» на формирующем этапе

У 10 человек (43,4%) из 23 наблюдается высокий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

У 6 человек (26,1%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции выше среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия; ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.

У 4 человек (17,3%) из 23 наблюдается средний уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок принимает цель задания частично и до конца занятия не может ее сохранить во всем объеме - поэтому пишет знаки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату равнодушен.

У 2 человек (8,8%) из 23 наблюдается уровень саморегуляции ниже среднего, это характеризуется тем, что ребенок принимает очень небольшую часть цели, но почти сразу же теряет ее; путает знаки в

случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия: по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.

У 1 человека (4,4%) из 23 наблюдается низкий уровень саморегуляции, это характеризуется тем, что ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, чаще вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить даже не приходится.

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

В интерпретации методики «Диагностика уровня школьной тревожности» сказано, что, ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается количество несовпадений с опросником в целом (Приложение 8 таблица 12), а также количество совпадений каждого из 5 факторов опросника (Приложение 8, таблица 13, 14, 15, 16, 17, 18), если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности, если число несовпадений меньше 50% то можно говорить о низкой тревожности или ее отсутствии.

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

этапе.

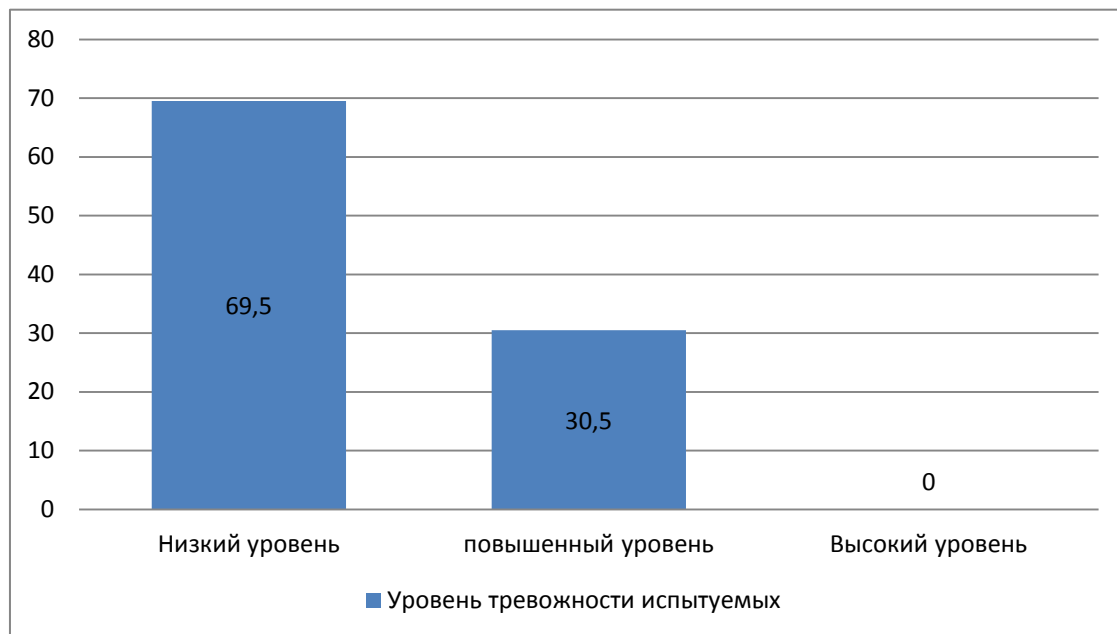


Рисунок 9 – График распределения данных по уровням школьной тревожности опросника в целом испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» на формирующем этапе

Мы выявили, что у 16 ( $16 \cdot 100 / 23 = 69,5\%$ ) испытуемых из 23 преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 7 испытуемых ( $7 \cdot 100 / 23 = 30,5\%$ ) преобладает повышенный уровень школьной тревожности. Детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

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

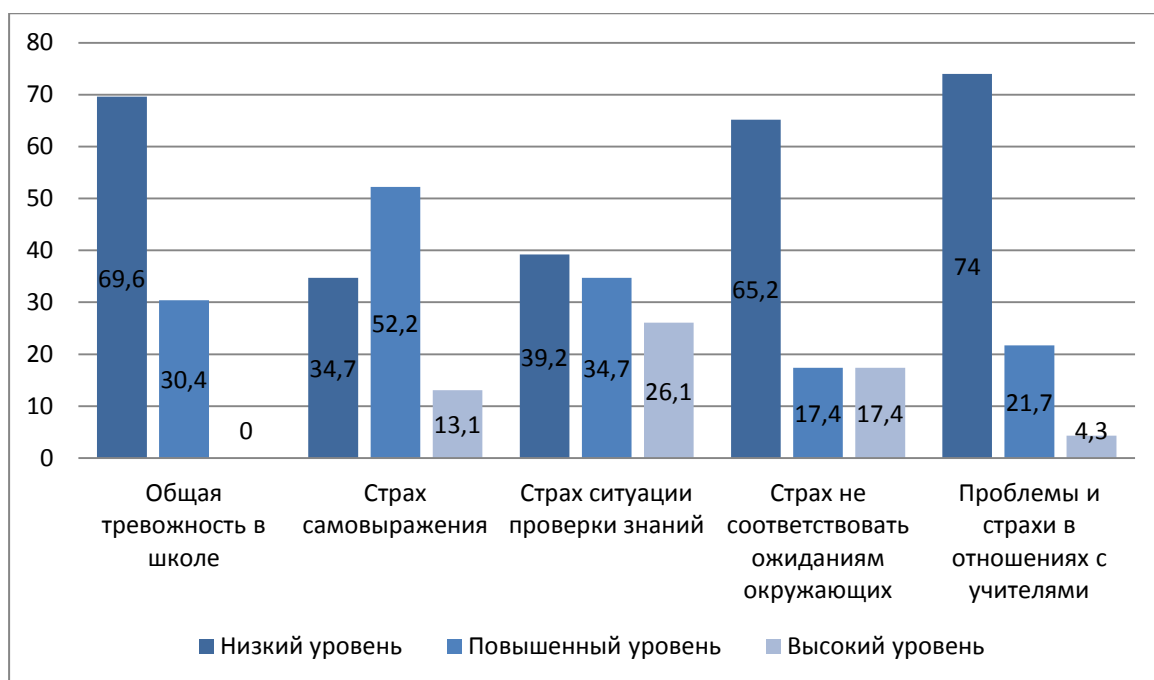


Рисунок 10 – График распределения данных по уровням школьной тревожности, по каждому фактору опросника испытуемых по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса» на формирующем этапе.

Мы выявили, что по фактору «Общая тревожность в школе» у 16 ( $16 \cdot 100 / 23 = 69,6\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у 7 ( $7 \cdot 100 / 23 = 30,4\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, детей с высоким уровнем школьной тревожности выявлено не было.

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

По фактору «Страх ситуации проверки знаний» у 9 ( $9 \cdot 100 / 23 = 39,2\%$ ) испытуемых преобладает низкий уровень школьной тревожности, у

8 ( $8*100/23= 34,7\%$ ) испытуемых преобладает повышенный уровень школьной тревожности, у 6 ( $6*100/23 = 26,1\%$ ) испытуемых преобладает высокий уровень школьной тревожности.

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

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

Ниже описаны сравнительные результаты испытуемых по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоккий до и после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников.

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

Волевое качество как «выдержка» так же увеличилось с 101 (среднеарифметическое 4,39 баллов) до 104 (среднеарифметическое 4,5 балла) после применения программы развития навыков саморегуляции

младших школьников, несмотря на увеличение результата, волевое качество как выдержка у испытуемых остается сильно развитым.

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

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

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

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

Анализируя результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» до и после применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников по фактору общей тревожности в школе, мы видим наглядно, что на констатирующем этапе эксперимента



низкий уровень тревожности присутствовал у 10 человек (43,5%), то на формирующем этапе эксперимента низкий уровень тревожности стал присутствовать у 16 человек (69,6%), так же можно отметить, что повышенный уровень тревожности на констатирующем этапе эксперимента присутствовал у 11 человек (47,8%), то на формирующем этапе эксперимента повышенный уровень тревожности снизился до 7 человек (30,4%). Высокий уровень тревожности, который был выявлен у 2 испытуемых (9%) на констатирующем этапе эксперимента, снизился до 0 человек (0%), на формирующем этапе эксперимента, что может говорить нам об эффективности применения программы развития навыков саморегуляции младших школьников.

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

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

Низкий уровень саморегуляции у испытуемых значительно снизился, испытуемые у которых был выявлен уровень саморегуляции ниже среднего значительно сократились, это объясняется тем, что испытуемые, у которых был выявлен этот уровень саморегуляции, после применения программы, показали наиболее лучшую сформированность действий самоконтроля, а это означает, что у них был выявлен средний и выше

среднего уровня саморегуляции. Количество детей с высоким уровнем саморегуляции осталось неизменным.

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

### **Выводы по второй главе**

Необходимость проведения специальной работы с детьми младшего школьного возраста с целью развития у них навыков эмоционального и волевого компонентов саморегуляции, а так же компонента регуляции действия обусловлена тем, что возрастной период 8-9 лет является сензитивным для формирования эмоциональной и волевой сферы. Программа развития навыков саморегуляции младших школьников, в частности ее эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников направлена помочь детям научиться правильно, реагировать на стрессовые ситуации, уметь выходить их возникающих конфликтов; помочь правильно выразить свои чувства и понимать, что чувствуют окружающие их люди; формировать навыки эффективного общения; программа направлена на уменьшение школьной тревожности, сохранение психического здоровья детей и формирование саморегуляции.

После реализации программы развития навыков саморегуляции младших школьников, был проведен формирующий эксперимент на

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

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

## Заключение

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

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

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

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

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

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

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что наибольшие изменения произошли по показателям волевого компонента саморегуляции (волевое качество «самостоятельность» увеличилось на 17,4%, волевое качество «выдержка» увеличилось на 13%, волевое качество «дисциплинированность» увеличилось на 8,7% на высоком уровне), по показателям компонента регуляции действия (средний уровень саморегуляции увеличился на 8,7%, уровень саморегуляции выше среднего увеличился на 8,8%), по показателям эмоционального компонента саморегуляции (низкий уровень школьной тревожности увеличился на 26,1%, повышенный уровень школьной тревожности снизился на 17,4%, высокий уровень тревожности снизился с 9% до 0%).

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

Эффективность программы подтверждается положительными результатами сформированности эмоционального и волевого компонентов саморегуляции младших школьников. Следовательно, гипотеза

подтверждена, саморегуляция младших школьников стала более успешной при реализации программы ее развития.

## Список литературы

1. Адлер, А. Индивидуальная психология и развитие ребенка / А. Адлер. – М.: ИОИ, 2017. – 176 с.
2. Антипова, Д.А. Актуальные вопросы современной психологии по саморегуляции личности / Д.А. Антипова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. – 2017. - № 7. – С. 64.
3. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М., 2015. – 300 с.
4. Аркадьева, А.В. Исследовательская деятельность младших школьников / Алла Валериевна Аркадьева // Начальная школа плюс До и после. - 2015. - №2. - С.8-11.
5. Бодалев, Т.А. Методика организации игр-исследований с младшими школьниками / Т.А. Братанова // Начальная школа. – 2016. – № 5. – С. 2-7.
6. Братусь, Б.С. Общая психология как университетская наука / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. – 2015. - № 3. – С. 73-82.
7. Бандура, А. Теория социального научения: монография / А. Бандура. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 532 с.
8. Боркина, Н.П. Основы развития саморегуляции ребенка / Н.П. Боркина. – URL: <https://urok.1sept.ru> (дата обращения: 23.10.2019).
9. Варгас, Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости / Дж. Варгас. – М.: Оперант, 2015. – 480 с.
10. Вареца, Е.С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников / Е.С. Вареца // Вестник «АГУ». – 2015. - № 2 (159). – С. 147-151.
11. Волкова, Т.Г. Психология саморегуляции: практикум : учеб. пособие для студентов спец. / Т.Г. Волкова. - Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2014. – 80 с.
12. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 480 с.

13. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы: Учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 117 с.
14. Гони́на, О.А. Психология младшего школьного возраста : учебное пособие / О.А. Гони́на. – М.: «Флинта», 2018. – 278 с.
15. Гордеев, И.П. Саморегуляция в младшем школьном возрасте. – URL: <https://multiurok.ru/files/samoreguliatsiia-v-mladshem-shkolnom-vozraste.html> (дата обращения 15.01.2020).
16. Зобков, А.В., Турчин, А.С. Саморегуляция учебной деятельности : монография / А.В. Зобков. – Владимир-Иваново, 2013. – 251 с.
17. Зобков, А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография / А.В. Зобков. – Иваново-Санкт Петербург, 2013. – 320 с.
18. Иванова, Л. В., Слав, М. Г. Психолого-педагогическое формирование саморегуляции детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования / Л.В. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. - № 7. – С. 36-40.
19. Истратова, О.Н. Практикум по детской психокоррекции. Игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – М.: Феникс, 2013. – 352 с.
20. Давыдов, В.В. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.б Директ-медиа, 2014. – 331 с.
21. Драгунова, И.В. Хрестоматия по возрастной психологии: «Кризис» объясняли по-разному / И.В. Драгунова. - Воронеж : Издательство НПО Модек, 2018. – 501 с.
22. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. - 2004. - № 2. - С. 127-135
23. Долгова, В.И. Управление процессом саморегуляции у младших школьников / В.И. Долгова // Психологические науки. – 2019. - № 1. – С. 203-205.



24. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / И.В. Дубровина. – М., 2015. – 368 с.
25. Зелинский, А.С. Психическая саморегуляция (аутотренинг) / А.С. Зелинский. – URL: <https://psyfactor.org/lib/zln16.htm> (дата обращения: 01.12.2019).
26. Иванова, Л. В., Слав М. Г. Формирование саморегуляции детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования / Л.В. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 157–166. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56990.htm> (дата обращения 12.12.2019).
27. Ильясова, Г.И. Развитие саморегуляции младших школьников : диагностика и развитие / Г.И. Ильясова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2016. – 37 с.
28. Королева Н.Н. Психосемантические методы диагностики личности [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие/ Королева Н.Н.— Электрон. текстовые данные.— СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.— 63 с.
29. Купцова, С.А. Психическая саморегуляция как компонент культуры здоровья / С.А. Купцова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. - № 2. – С. 221-227.
30. Лазарев, С.Н. Концепция системы половой саморегуляции и история ее развития / С.Н. Лазарев. – URL: <https://psy.wikireading.ru/76273> (дата обращения: 25.01.2020).
31. Лейтес, Д.И. Психология одаренности детей и подростков / Д.И. Лейтес. – М.: Academia M, 2012. – 332 с.
32. Лупанова, Е.П. Самоконтроль у младших школьников и его развитие в учебной деятельности / Е.П. Лупанова // Народной образование. – 2015. – С.44-46.

33. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова. - М.: Институт психологии РАН, 2017. - 214 с.
34. Моросанова, В.И. Психология саморегуляции / В.И. Моросанова. – М.: Нестор-история, 2012. – 280 с.
35. Олпорт Г. Диспозициональное направление в теории личности / Г.Олпорт. – Санкт Петербург, 2015. – 309 с.
36. Осадько, О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников : диссертация канд. псих. наук. – Киев, 2011. – 170 с.
37. Парыгин, Б.П. Анатомия общения: учебное пособие / Б.П. Парыгин. – М.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
38. Панкратова, Т.М. Саморегуляция в социальном поведении : учебное пособие / Т.М. Панкратова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.
39. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский. – М.: Издательский Дом «Инфра-М», 2017. – 528 с.
40. Прохоров, О.А. Саморегуляция психических состояний : феноменология, механизмы, закономерности: монография / О.А. Прохоров. - Москва: ПЕР СЭ, 2005. – 350 с.
41. Развитие саморегуляции младших школьников. – URL: <http://psihdocs.ru/razvitie-samoregulyacii-u-mladshih-shkolenikov> (дата обращения: 25.11.2019).
42. Седова, Е.О. Коррекция нарушений формирования саморегуляции у младших школьников : дис....кан.псих.наук 19.00.10 ; Московский городской псих.-пед.ун-т. – Москва, 2015. – 155 с.
43. Серебренникова, В.Г. Диагностика младших школьников. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2015/01/13> (дата обращения 02.09.2019).
44. Слободняк, Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: практ. пособие / Н. П. Слободняк. М.: АйрисПресс, 2012. – с. 176.

45. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373] // Приказ Министерства образования РФ. – 2009. - № 373. – 41 с.
46. Федоренко, Л.Г. Позитивная (проектирующая) психология в школе / Л.Г.Федоренко. – М.: МГППУ, 2017. – 272 с.
47. Федосеева, Е.С. Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками : дис....кан.пед.наук : 13.00.01 / Е.С. Федосеева ; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2016. – 172 с.
48. Фельдштейн, Д.И. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Д.И. Фельдштейн. - М., 2015. – 523 с.
49. Формирование навыков самоконтроля и саморегуляции у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – URL: [http://adalin.mospsy.ru/1\\_01\\_06.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_01_06.shtml) (дата обращения 11.12.2019).
50. Фрейд, А. Введение в детский психоанализ / А. Фрейд. – М.: ИОИ, 2016. – 356 с.
51. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Электронная библиотека. - URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0374/1\\_0374-75.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-75.shtml) (дата обращения 01.11.2019).
52. Шагивалеева, Г.Р., Бильданова, В.Р. Основы психической саморегуляции: учебное пособие /Г.Р. Шагивалеева. – Елабуга : Изд-во ЕГПУ, 2016.– 41 с.
53. Щербаков, А.И. Практикум по возрастной и педагогической психологии / А.И. Щербаков. – М., 2015. – 226 с.
54. Ядов, В.А. Социологические исследования младших школьников / В.А. Ядов // Социальная педагогика. – 2015. - № 9. – С. 145-146

**Стимульный материал к методикам**

Методика «Метод наблюдения для оценки волевых качеств»

(А.И. Высоцкий)

Цель методики: оценка волевых качеств (самостоятельности, выдержки, дисциплинированности), субъекта, проявляемых в, каком, – либо виде деятельности.

Признаки дисциплинированности:

- сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка (соблюдение требований учителей, своевременное выполнение трудовых поручений, выполнение всех правил в спорте и т. д.);
- добровольное выполнение правил, установленных коллективом (класса, членами кружка, группой товарищей по труду, спорту и т. д.);
- недопущение проступков (уход без разрешения с занятий, неявка на воскресник и т.п.);
- соблюдение хорошего поведения при изменении обстановки.

Признаки самостоятельности:

- выполнение субъектом посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить учебное, трудовое задание и т.п.);
- умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ отдохнуть и т. д.);
- умение отстаивать свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав;
- умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности.

Признаки настойчивости:

- стремление постоянно доводить начатое дело до конца;

- умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями;
- умение продолжать деятельность при нежелании ею заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности;
- умение проявить упорство при изменившейся обстановке (смене коллектива, условий труда и т. д.)

#### Признаки выдержки:

- проявление терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи и т. п.);
- умение держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т. д.);
- умение тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании и т. д.);
- умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке.

#### Признаки организованности:

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

#### Признаки решительности:

- быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка;
- выполнение принятого решения без колебаний, уверенно;
- отсутствие растерянности при принятии решений в затрудненных условиях и во время эмоциональных возбуждений;
- проявление решительных действий в непривычной обстановке.

Признаки инициативности:

- проявление субъектом творчества, выдумки, рационализации;
- участие в осуществлении разумного новшества, хорошего начинания, исходящего от других;
- активная поддержка коллектива в реализации намеченных планов;
- стремление проявить инициативу в непривычной обстановке.

#### Оценка силы волевых качеств

Оценка силы волевых качеств производится по пятибалльной системе 5 — волевое качество очень сильно развито, 4 — сильно развито, 3 — развито, 2 — очень слабо развито, 1 — волевое качество не присуще данному субъекту (для большей точности оценка может быть выражена с десятичными долями балла, например 3,7 или 4,2 и т. д.).

Общая оценка каждого волевого качества определяется как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества на число оценивающих. Если среднеарифметическое равно 4, и выше, данное качество проявляется сильно, в остальных случаях — волевое качество считается слабо проявляющимся. Так определяется сила каждого из изучаемых волевых качеств.

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

Таким образом, если волевое качество определенной силы и устойчивости проявляется только в одном виде деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа), можно считать, что это влияние мотива, интереса к

данной деятельности, если в двух и более видах деятельности — что это, скорее всего, качество личности.

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

Цель методики: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

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

Описание методики:

На тетрадном листе в одну линейку в течение 15 мин (в начале учебного года) дети пишут простым карандашом системы палочек и черточек, соблюдая при этом четыре правила: 1) писать палочки и черточки в определенной последовательности; 2) не писать на полях; 3) правильно переносить системы знаков с одной строки на другую; 4) писать не на каждой строчке, а через одну.

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

Ход работы

Педагог организывает и рассказывает детей, как на обычном учебном занятии. Перед каждым ребенком кладет двойной тетрадный лист с разлиновкой в одну линейку. В доступной и привлекательной форме он ставит общую цель занятия: «Дети, перед каждым из вас лежит лист из школьной тетради. Сейчас вы будете писать карандашом, как настоящие школьники. Вы будете писать палочки и черточки, соблюдая при этом четыре правила. Сейчас я вам покажу на доске, как нужно писать палочки и черточки, и скажу, какие правила при этом нужно помнить».

Далее следует краткое (не более 4—5 мин) инструктирование детей. «Смотрите и запоминайте, как я буду писать на доске»,— говорит педагог, подходя к доске, разлинованной так же, как и тетрадный лист. «Я пишу на доске,— продолжает он,— палочки и черточки в таком порядке: сначала я пишу одну палочку, потом черточку. Дальше нужно написать две палочки — черточку. Затем три палочки — черточку, а потом все повторить снова. Надо все время считать, чтобы не ошибиться. Это первое правило, которое вам нужно соблюдать при письме. (Педагог повторяет это правило еще раз.) Второе правило: вы заполнили всю строчку до полей (показывает) — писать на них нельзя, школьник на полях не пишет. Третье правило: надо правильно переходить с законченной строчки на новую: на новой строчке продолжать писать то, что не поместилось на старой. Смотрите: я написала две палочки, а черточка не поместилась, я ее переношу на новую строчку, а дальше пишу три палочки — черточку и т. д. (Объясняет разные варианты переноса.) Четвертое правило: между строчками должно быть расстояние в одну линейку, иначе у вас все написанное сольется, будет выглядеть некрасиво».

Педагог по написанному на доске повторяет еще раз все правила. Правила повторяются вместе с детьми. Затем он, чтобы убедиться, правильно ли все дети нашли первую строчку, поля, третью строчку, просит поставить на них указательный палец. Убедившись, что все дети ориентируются на тетрадном листе, прекращает инструктаж. Он стирает написанное на доске и говорит



детям: «Старайтесь писать правильно, аккуратно, молча, чтобы не мешать друг другу. Если что-то непонятно, то спросите сейчас».

Далее, после короткой паузы, педагог добавляет: «Будете писать до тех пор, пока я не скажу: достаточно, проверьте написанное. А теперь пишите!» Засекается время начала работы. Помощь детям в процессе работы методикой не предусматривается.

### Обработка результатов

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

1. Ребенок принимает задание полностью, полностью во всех компонентах сохраняет его до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь на протяжении всего занятия; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки на то или иное правило, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдать работу сразу же после сигнала об окончании, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все, чтобы работа не только была выполнена правильно, но и выглядела аккуратно, красивой. Данный уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «5».

2. Ребенок принимает задание полностью, сохраняет его также полностью до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки на те или иные правила, но не замечает и не устраняет их; также не устраняет ошибки и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничиваясь лишь беглым просмотром написанного; качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него есть. Этот уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «4».

3. Ребенок принимает лишь часть инструкции, но до конца занятия может не сохранить ее в принятом объеме, в результате пишет палочки и черточки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только по невнимательности, но прежде всего потому, что не запомнил правила выполнения задания; ошибок не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; после сигнала об окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату равнодушен. Данный уровень саморегуляции ребенка оценивается баллом «3».

4. Ребенок принимает лишь небольшую часть инструкции, но почти сразу ее полностью теряет; пишет палочки и черточки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет; не использует и время для проверки в конце занятия; после сигнала об окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы индифферентен. Этот уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «2».

5. Ребенок совсем не принимает задания, более того, он вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать с карандашом и бумагой; пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист, как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек на листе; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить также не приходится. Данный уровень оценивается баллом «1».

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

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

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

Методика Филлипса предназначена для диагностики уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего

школьного возраста. Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух.

Инструкция. Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ “+”, если Вы согласны с ним, или “-”, если не согласны.

#### Опросник

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?

28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

#### Обработка результатов и интерпретация

Ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту: если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.
2. Число совпадений по каждому из 8 факторов, выделяемых в тесте. Уровень тревожности определяется по той же схеме, что и в первом случае.

#### Ключ

1 -	11+	21-	31-	41+	51 -
2 -	12-	22+	32-	42-	52 -
3 -	13-	23-	33-	43+	53 -
4 -	14-	24+	34-	44+	54 -
5 -	15-	25+	35+	45-	55 -
6 -	16-	26-	36+	46-	56 -
7 -	17-	27-	37-	47-	57 -
8 -	18-	28-	38+	48-	58 -
9 -	19-	29-	39+	49-	
10-	20-	30+	40-	50-	
<b>Факторы</b>			<b>№ вопросов</b>		
Общая тревожность в школе			2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22		
Переживания социального стресса			5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сумма = 11		
Фрустрация потребности в достижении успеха			1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13		
Страх самовыражения			27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6		
Страх ситуации проверки знаний			2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6		
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих			3, 8, 13, 17, 22; сумма = 5		

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28; сумма = 5
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8



## Приложение 2

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

Таблица 1

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

### Приложение 3

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

Таблица 2

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

Итоговый результат:

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

## Приложение 4

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

Таблица 3

#### 1. Общее число несовпадений:

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

#### Итоговый результат:

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

#### 2. Число совпадений по каждому из 5 факторов:

Таблица 4

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

### 3. Общая тревожность

Таблица 5

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору общей тревожности в школе	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	12	$12 \cdot 100 / 22 = 54,5\%$
Катя П.	16	$16 \cdot 100 / 22 = 72,7\%$
Максим М.	18	$18 \cdot 100 / 22 = 81,8\%$
Сереза Р.	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,8\%$
Миша О.	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,8\%$
Егор Л.	6	$6 \cdot 100 / 22 = 27,2\%$
Паша К.	13	$13 \cdot 100 / 22 = 59\%$
Алена К.	11	$11 \cdot 100 / 22 = 50\%$
Лика Б.	3	$3 \cdot 100 / 22 = 13,6\%$
Влад К.	15	$15 \cdot 100 / 22 = 68,1\%$
Трофим Н.	17	$17 \cdot 100 / 22 = 77,2\%$
Максим С.	15	$15 \cdot 100 / 22 = 68,1\%$
Полина Т.	11	$11 \cdot 100 / 22 = 50\%$
Лера М.	7	$7 \cdot 100 / 22 = 31,8\%$
Ваня К.	15	$15 \cdot 100 / 22 = 68,1\%$
Кирилл Ф.	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,8\%$
Лиза К.	11	$11 \cdot 100 / 22 = 50\%$
Паша У.	5	$5 \cdot 100 / 22 = 22,7\%$
Саша Щ.	2	$2 \cdot 100 / 22 = 9\%$
Милана Л.	12	$12 \cdot 100 / 22 = 54,5\%$
Алена Б.	16	$16 \cdot 100 / 22 = 72,7\%$
Лиза З.	6	$6 \cdot 100 / 22 = 27,2\%$
Алена Ч	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,8\%$

#### 4. Страх самовыражения

Таблица 6

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

## 5. Страх ситуации проверки знаний

Таблица 7

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

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих

Таблица 8

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Катя П.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Максим М.	5	$5 \cdot 100 / 5 = 100\%$
Сережа Р.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Миша О.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Егор Л.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Паша К.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Алена К.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Лика Б.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Влад К.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Трофим Н.	4	$4 \cdot 100 / 5 = 80\%$
Максим С.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Полина Т.	5	$5 \cdot 100 / 5 = 100\%$
Лера М.	4	$4 \cdot 100 / 5 = 80\%$
Ваня К.	4	$4 \cdot 100 / 5 = 80\%$
Кирилл Ф.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Лиза К.	4	$4 \cdot 100 / 5 = 80\%$
Паша У.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Саша Щ.	0	$0 \cdot 100 / 5 = 0\%$
Милана Л.	0	$0 \cdot 100 / 5 = 0\%$
Алена Б.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Лиза З.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Алена Ч	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$



## 7. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

Таблица 9

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

### Итоговый результат

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

ожиданиям окружающих		26,1%)	26,1%)
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	12 человек ( $12 \cdot 100 / 23 = 52,2\%$ )	9 человек ( $9 \cdot 100 / 23$ = 39,1%)	2 человека ( $2 \cdot 100 / 23$ = 8,7%)

Конспекты занятий

Занятие 1

Тема	«Эмоции и взаимопонимание»
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с видами эмоциональных состояний и мимических способах их выражения; обучать умению распознавать чувства других людей; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	<p>Психолог обращает внимание детей на плакат с изображениями эмоций: «Посмотрите, у каждого гнома свое выражение лица. О каких чувствах мы догадываемся по выражению эмоций? Чувства помогают нам понимать других людей и себя. Важно научиться распознавать чувства и самому правильно выражать их». Далее детям предлагается определить настроение каждого гнома, объяснить свой ответ, вспомнить разные ситуации, которые могут вызвать те или иные, изображенные на плакате чувства. Затем выполняется мимическая гимнастика</p> <p>Психолог акцентирует внимание на экспрессивных признаках каждого эмоционального состояния, называет их, просит детей на несколько секунд зафиксировать определенное выражение лица.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Этот гном очень любопытный. Представьте, что вы открываете подарок, вам любопытно? Подскажите, что, вы чувствуете! (Мимика: пристальный взгляд, нижняя губа закушена).</li> <li>2. А это – радостный гном. Улыбаемся, как он. (Мимика: откинута назад голова, приподнятые брови, на лице – улыбка).</li> <li>3. А это – печальный гном. Погрустим вместе с ним. (Мимика: поникшая голова, брови приподняты и сдвинуты, глаза прищурены, уголки губ опущены).</li> <li>4. Этот гном всегда удивляется. Давайте удивимся, как будто, вы увидели чудо! (Мимика: рот раскрыт, брови и верхние веки приподняты).</li> <li>5. У этого гнома всегда отвратительное настроение. Представьте, что вам нужно поднять грязную бумажку. Покажите, как вам неприятно. (Мимика: голова наклонена назад, брови нахмурены, глаза защурены, верхняя губа подтягивается к носу, нос сморщен).</li> <li>6. А это – злой гном. Разозлитесь, как Баба – Яга! (Мимика: брови напряжены и сдвинуты, нос сморщен, губы оттопырены).</li> <li>7. Этот гном хвастливый, самодовольный: доволен сам собой, любит хвастаться. Давайте, похвастаемся, как он. (Мимика: голова высоко поднята, брови сдвинуты, глаза прищурены, углы губ опущены).</li> <li>8. Этот гном всего боится. Представьте, что вы потерялись в лесу. Что вы чувствуете? (Мимика: голова запрокинута и втянута в плечи, брови идут вверх, глаза расширены, рот раскрыт как бы для восклицания).</li> <li>9. У всех гномов разное настроение, а Белоснежка всегда спокойна. Постарайтесь, передать спокойное настроение. (Мимика: глаза прикрыты, брови не напряжены, губы расслаблены).</li> </ol> <p>В заключении дети перечисляют все эмоции с помощью существительных, спрашивая: «Что чувствует этот гном?» (радость, печаль и пр.) и соотносят рисунок гнома с пиктограммой,</p>

	изображающей схематично эмоциональное состояние.
Основная часть. Работа по теме	<p>2. Задание «Угадай эмоцию».</p> <p>Психолог предлагает детям ситуацию: «Друг взял у тебя книгу на один день, а не отдает уже давно. Книга тебе очень нужна. Ты звонишь и говоришь реплику, которая у тебя на карточке». Примеры ответов детей.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Если ты не принесешь мне завтра же книгу, то тебе не поздоровится! Предупреждаю!</li> <li>- Извини, но мне очень нужна книга.</li> <li>- Немедленно верни книгу!</li> <li>- Ты – нахал! Почему не принес мне книгу?!</li> <li>- Послушай, что с тобой случилось? Ты здоров? Я волнуюсь, ты не принес мне книгу, может я зайду к тебе?</li> <li>- Пожалуйста, принеси мне книгу, она мне нужна. Если захочешь, то я тебе потом дам ее дочитать.</li> </ul> <p>Обсуждение. Психолог предлагает детям обдумать, каким бы был их ответ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «сдержанным» - сделай вид, что не сердишься;</li> <li>- «агрессивным» - мне плохо, тогда и тебе будет плохо;</li> <li>- «мирным» - скажи о своих чувствах так, чтобы это никому не причинило вреда.</li> </ul> <p>Психолог предлагает детям выбрать самый приемлемый ответ.</p> <p>Игра «Угадай настроение».</p> <p>Психолог предлагает каждому изобразить при помощи позы и мимики эмоцию радости. Для этого нужно вспомнить какое-то радостное событие из своей жизни. Задание выполняется с закрытыми глазами.</p>
Заключительная часть	<p>Выводы: Эмоции не нужно подавлять, это даже вредно, хорошо, если человек умеет выражать их мирно, не разрушая дружеские отношения и не нанося вред своему здоровью. Вот этому нужно учиться.</p> <p>Упражнение на релаксацию «Майские жуки».</p> <p>Психолог предлагает детям превратиться в майских жуков и полетать на лесной полянке.</p> <p>Играющие «летают», «жужжат» под слова учителя:</p> <p>На поляне у реки Летают майские жуки. Падают, устали. На спинке полежали. Ножками болтают. Затихли. Отдыхают. «Жуки» ложатся на ковер ножками вверх, барахтаются. Устали. Некоторое время лежат, отдыхают на лесной полянке. Игра повторяется 2-3 раза.</p> <p>Подводится итог занятия, ведущий обязательно отмечает достижения каждого учащегося, спрашивает детей о настроении, о впечатлении от занятия, о чем новом, интересном узнали сегодня</p>

## Занятие 2

Тема	Разные настроения
------	-------------------

Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; познакомить детей с понятием «настроение»; создать в группе доверительную обстановку, позволяющую детям проявлять свои чувства и говорить о них; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	<p>Мимическая гимнастика.</p> <p>Психолог: А вот и наши знакомые – гномы настроений. Сегодня мы с ними сделаем гимнастику. (Указывает последовательно на гномов, дети называют их чувства, произносят приветствие: «Здравствуй, радостный гном, грустный гном, злой гном и т.д., и мимикой показывают ту, или иную эмоцию).</p>
Основная часть. Работа по теме	<p>Ребята, у вас нередко возникают ситуации, которые портят вам настроение, часто не получается сделать что-то так, как хотелось бы, иногда бывает грустно без близких людей, бывает обидно и т.д. Мы будем учиться справляться с этими проблемами.</p> <p>У нас бывают разные настроения: когда мы спокойны, то настроение похоже на чистую и прозрачную воду, а когда веселимся, то настроение похоже на праздничный салют. Но бывает, что настроение похоже на грязную воду в луже после дождя. В такие минуты ничего не хочется делать, и мы ждем, когда такое настроение пройдет.</p> <p>Вопросы для обсуждения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Бывало ли у вас такое грустнее настроение? Когда? По какой причине?</li> <li>- Что вы чувствовали при этом? О чем вы думали?</li> <li>- Как вы выходили из грустного настроения?</li> <li>- Нужно ли ждать, когда пройдет плохое настроение? - Что нужно делать, чтобы оно прошло?</li> </ul> <p>Учим правило. Психолог открывает детям «правило-секрет»: наше настроение зависит от наших мыслей и действий. Поэтому, если хочешь, чтобы у тебя было хорошее настроение, то перестань себя жалеть, а подумай над вопросом «Как мне выйти из ситуации, которая меня расстроила?» Затем психолог приводит примеры возможного разрешения ситуации:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Если я кого-то обидел, то подойду, помирюсь.</li> <li>- Если я не послушался маму, то попрошу прощения.</li> <li>- Если я получил «двойку», то сяду за уроки и выучу, что не знал.</li> </ul>
Заключительная часть	<p>Предложить детям:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вести с сегодняшнего дня дневник настроений (выдаются специальные бланки, в которых, изображены пиктограммы настроений и дана таблица дней недели, куда нужно вписывать свое настроение и отмечать, почему оно такое, и в связи, с чем возникло); - если настроение станет плохим, попытаться исправить его при помощи хороших мыслей и действий;</li> <li>- изготовить и принести на следующее занятие карточки, изображающее три настроения «чистое», «блестящее», «темное».</li> </ul> <p>Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».</p> <p>Психолог: А сейчас найдите свою пару – мы с вами поиграем в насос и мяч. Один из вас – большой надувной мяч, а другой надувает насосом этот мяч. «Мяч» стоит, обмякнув (ноги полусогнуты, корпус отклонен несколько вперед, голова опущена). Начинаем надувать мяч, качаем воздух (движение рук сопровождаются звуком «С-с-с»). А мяч надувается все больше и больше: сначала выпрямляются ноги в коленях,</p>

	потом туловище, поднимается голова, надуваются щеки, руки разводятся (показ движений). Мяч надут. Тут шланг насоса выдергивается и из мяча выходит воздух: «Ш-ш-ш». Мяч снова сдулся. Дети, выполняя упражнение, меняются ролями. Подводится итог занятия.
--	---

### Занятие 3

Тема	Учимся менять свое настроение
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; развивать в детях умение управлять своим настроением; дать им представление о взаимосвязи, существующей между мыслями и настроением; развивать способность детей к рефлексии; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	<p>- Гномы приглашают вас на гимнастику. Психолог указывает поочередно на гномов. Дети называют настроения. Произносят приветствие, стараясь передать интонацию радости, грусти, удивления и пр.; передают настроения с помощью мимики:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Нам любопытно!</li> <li>- Как весело!</li> <li>- Какое чудо!</li> <li>- Очень грустно!</li> <li>- Как неприятно!</li> <li>- Сердимся!</li> <li>- Хвастаемся.</li> <li>- Нам страшно!</li> <li>- Мы спокойны.</li> </ul> <p>Улыбнитесь друг другу. Какое у вас сегодня настроение? Почему?</p>
Основная часть. Работа по теме	<p>- О каких трех настроениях мы узнали на прошлом занятии?</p> <p>- Какое настроение чаще всего бывает у вас? Что вы при этом чувствуете, и какие у вас возникают мысли?</p> <p>- Если у вашего друга плохое настроение, какие советы вы могли бы дать, чтобы справиться с плохим настроением?</p> <p>Упражнение «Мысли и настроение».</p> <p>Психолог перечисляет мысли, отображенные на плакатах: «Такие мысли всегда помогут</p> <p>мне»: я справлюсь, у меня получится, все будет хорошо и т.д. и «Такие мысли мне мешают»: я не умею, я боюсь, у меня не получится и т.п., а дети при помощи карточек показывают и называют настроение, которое этим мыслям соответствует.</p> <p>Вывод: если вас что-то будет огорчать, нужно попытаться изменить свои мысли на положительные.</p>
Заключительная часть	<p>Упражнение на релаксацию «Шалтай-Болтай».</p> <p>Чтение стихотворения С.Я. Маршака «Шалтай-Болтай» сопровождается поворотами туловища вправо-влево, руки свободно опущены вдоль корпуса. На слова «свалился во сне» корпус тела резко наклоняется вниз. Упражнение повторяется 2-3 раза.</p> <p>Подводится итог занятия и анализ дневников настроений. (Дети делятся с другими, какое настроение было у них на прошедшей неделе, что их порадовало, а что огорчило. Психолог спрашивает, как дети справлялись</p>

	со своим плохим настроением). Занятие 4. Тема: «Как найти выход из трудной ситуации».
--	---

#### Занятие 4

Тема	Как найти выход из трудной ситуации».
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; научить детей управлять своим настроением; научить их искать выход из трудных ситуаций; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	Сегодня я хочу узнать, хорошо ли вы знакомы с гномами настроений. Каждый из вас получит карточку, на которой изображен гном, вы должны назвать его настроение, показать его и рассказать о том, как меняется выражение лица. (Дети воспроизводят мимику любопытства, радости, удивления, печали, отвращения, злости, самодовольства, испуга, спокойствия). Покажите мимикой, какое настроение у вас сегодня.
Основная часть. Работа по теме	<p>1) Эмоциональный настрой. Упражнение «Подарим друг другу улыбку». Психолог задает вопрос: «Можно ли грустить, когда улыбаешься?» - и предлагает, подумав о грустном, улыбнуться. В результате дети должны сделать вывод: когда улыбаешься, настроение меняется само собой, поэтому улыбка может помочь справиться с плохим настроением.</p> <p>2) Обсуждение ситуаций.</p> <p>Мы можем грустить из-за разных проблем (папы нет дома, уехала мама, взрослые не играют с вами и т.д.) Давайте порассуждаем, как можно изменить описанные ситуации. Психолог делает вывод, что бывают ситуации, которые нам не нравятся, которые мы не можем изменить, но зато мы можем изменить свое отношение к этим ситуациям. Психолог показывает сломанную игрушку и спрашивает:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Может ли игрушка вновь стать целой?</li> <li>- А если долго ждать?</li> <li>- А если заплакать?</li> <li>- А если закричать?</li> </ul> <p>Вывод: «Слезам горю не поможешь», ситуацию изменить нельзя, но можно изменить наше отношение к ней, нужно искать выход из создавшейся ситуации</p>
Заключительная часть	<p>Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».</p> <p>Психолог: А сейчас найдите свою пару – мы с вами поиграем в насос и мяч. Один из вас – большой надувной мяч, а другой надувает насосом этот мяч. «Мяч» стоит, обмякнув (ноги полусогнуты, корпус отклонен несколько вперед, голова опущена). Начинаем надувать мяч, качаем воздух (движение рук сопровождаются звуком «С-с-с»). А мяч надувается все больше и больше: сначала выпрямляются ноги в коленях, потом туловище, поднимается голова, надуваются щеки, руки разводятся (показ движений). Мяч надут. Тут шланг насоса выдергивается и из мяча выходит воздух: «Ш-ш-ш». Мяч снова сдулся. Дети, выполняя упражнение, меняются ролями. Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.</p>

#### Занятие 5

Тема	Меняем отношение к тому, что нас огорчает
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; научить детей искать выход из трудной ситуации, изменить которую невозможно; познакомить детей с «позитивным переформулированием» как способом изменения отношения к ситуации; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	<p>Мимическая гимнастика: «Угадай эмоцию».</p> <p>Психолог: Как можно определить настроение человека? (По выражению лица: глаз, губ, бровей). Не только выражение лица, но и поза человека, положение рук могут помочь понять его настроение, внутреннее состояние. Детям предлагается рассмотреть картинки, на которых изображены гномы в различных эмоциональных состояниях, выражение лица персонажа закрыто, и определить, что чувствует гном, ориентируясь на его позу, положение рук. Дети объясняют, почему они пришли к такому выводу. После ответа детей картинка показывается полностью, и ребята убеждаются в том, что только по позе персонажа они точно догадались о его настроении. Далее дети с помощью мимики и позы передают указанное настроение.</p> <p>В заключении психолог подводит детей к выводу о том, что если проявить наблюдательность, то по лицу, позе, движениям и положению рук человека можно определить его настроение.</p>
Основная часть. Работа по теме	<p>Психолог просит ребят привести примеры, когда их что-то огорчает, но изменить это ребята не могут. После обсуждения психолог объясняет детям, что у каждого бывают ситуации, которые нас огорчают, однако не стоит надолго «застревать» на грустных мыслях. Делается вывод: «Мы очень часто не можем изменить ситуацию, но мы всегда можем сами выбирать, о чем и как думать».</p> <p>1) Учим правило. Для иллюстрации возможности выбора ведущий просит детей вспомнить, как они собирают цветы на лугу (срывают только те, которые нравятся). И выводит правило: «Мысли нужно выбирать, как цветы – выбирай только красивые (положительные)». Затем он показывает два цветка, один из которых будет называться «Даже если...», а другой – «В любом случае...».</p> <p>2) Упражнение «Даже если...» - «В любом случае...».</p> <p>Дети распределяются на группы по трое. Группы выполняют упражнение по очереди. Первый ученик произносит название первого цветка: «Даже если...» - второй продолжает фразу, называя проблему: «мне плохо, я невезучий» и др. реальные проблемы из жизни, с которыми сталкиваются дети) - третий называет второй цветок: «В любом случае...» - ведущий заканчивает: «...я что-нибудь придумаю, но плакать и грустить не буду, это бесполезно».</p> <p>Каждая следующая группа должна предлагать новую, еще не названную проблему. Упражнение проводится до тех пор, пока в нем не примут участие все дети. После этого психолог подводит детей к пониманию того, что нет безвыходных ситуаций, и обо всем, что нас огорчает, можно думать иначе, мы можем изменить наши мысли о ситуациях, которые мы не можем изменить, а значит свое настроение, и свое состояние.</p> <p>Для того чтобы детям было легче понять достаточно сложную для учеников начальной школы установку на саморегуляцию, объяснения дополняются правилом: «Мысли нужно выбирать, как цветы – выбирай только красивые (положительные)». Это правило дает наглядно-</p>



	образную опору, которая поможет сформировать у детей навыки саморегуляции. Важно помочь детям понять, что к любой, даже очень трудной ситуации всегда можно изменить отношение
Заключительная часть	Упражнение на релаксацию «Фея сна». Психолог рассказывает детям о фее сна, которая обходит всех детей, касаясь их волшебной палочкой. Стоит ей дотронуться до плеча мальчика или девочки, как тот засыпает. Дети сидят на стульях в удобной позе на достаточно большом расстоянии друг от друга. Выбирается фея сна (1-й раз роль исполняет девочка, 2-й раз – ведущий; звучит медленная спокойная музыка). Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений

## Занятие 6

Тема	Избавляемся от плохих мыслей
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; научить детей применять полученные навыки изменения отношения к ситуации; учить их способам саморегуляции; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	Мимическая гимнастика. Дидактическая игра «Угадай настроение». Психолог: Наши знакомые гномы настроений решили сфотографироваться и подарить нам фотографии со своими настроениями. Накануне Белоснежка аккуратно положила фотографии в конверт, а гном-проказник решил пошутить и перепутал все фотографии. Помогите гномам правильно разложить фотографии настроений. Психолог показывает детям «фотографии»: слева – изображение гнома в определенном эмоциональном состоянии, справа – пиктограмма настроения. Пиктограммы подобраны в произвольном порядке, например, рядом с изображением веселого гнома – пиктограмма страха и т.д. После того как дети правильно раскладывают пиктограммы, психолог предлагает передать настроения гномов с помощью мимики. Напоминает, что у всех гномов разное настроение, а Белоснежка чаще всего спокойна.
Основная часть. Работа по теме	Психолог спрашивает детей: - Можете ли вы рассказать хотя бы о некоторых случаях, когда вам удалось справиться самим с непростой ситуацией? - Что для этого вам потребовалось? Игра-упражнение «Мусорное ведро». Дети пишут на листах бумаги: «Мне плохо», «Мне жаль себя» и пр. столько раз, сколько они смогут и захотят. Затем читают вслух и обсуждают: - Какие это мысли? - Нужны ли нам они? - Помогают ли эти мысли нам жить? - Зачем же их читать? - Зачем же их хранить? Психолог просит детей скомкать листочки, порвать их со словами: «Эти мысли мне мешают, они мне не нужны!» - и выбросить в мусорное ведро. Важно обратить внимание детей на то, что события и обстоятельства, огорчающие нас, будут всегда, но нельзя слишком увлекаться жалостью к себе, лучше попытаться найти выход из ситуации и помочь себе. Этот прием «Мусорное ведро» можно

	использовать дома тогда, когда вам будет плохо.
Заключительная часть	3. Упражнение на релаксацию «Лентяй». Дети изображают ленивых барсуков. Звучит медленная музыка. Психолог произносит текст: Хоть и жарко, хоть и зной, Занят весь народ лесной. Лишь барсук – лентяй изрядный – Сладко спит в норе прохладной. Лежебока видит сон. Будто делом занят он. На заре и на закате Все не слезть ему с кровати. Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.

## Занятие 7

Тема	Как победить страх
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; предупреждать и корректировать страхи; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	Мимическая гимнастика. Дидактическая игра «Покажи настроение». Психолог: ребята, вы уже знаете, что люди переживают самые разные чувства. Как можно определить, что чувствует человек, какое у него настроение? Психолог раскладывает на столе пиктограммы основных эмоциональных состояний изображением вниз и предлагает детям выбрать по одной карточке и не показывать ее друг другу. Затем игроки по очереди показывают с помощью мимики эмоцию, схематически изображенную на пиктограмме, а остальные угадывают какая это эмоция, и изображают ее.
Основная часть. Работа по теме	Упражнение «Рисуем свой страх». Ведущий задает детям вопросы: - Что такое страх? - Нужен ли страх? - Чего боитесь вы? Психолог предлагает детям нарисовать свой страх. Затем все рисунки вывешиваются на доску, и все дети рассматривают их. Работа с текстом. Психолог читает детям рассказ «Ночные страхи». «Вот уже несколько ночей подряд медвежонок Топтыжка не спал. Как только выключали свет, и становилось темно и тихо, в углу комнаты что-то начинало шевелиться и блестеть. Это очень пугало Топтыжку, он залезал под одеяло с головой. Закрывал глаза и уши, но страх все равно не давал ему уснуть. Но однажды Топтыжка не выдержал, встал с кровати и громко сказал: - Эй, кто там? Ты кто такой? Отвечай сейчас же! В углу все сразу стихло. Топтыжка спросил еще раз: - Есть там кто-нибудь? Эти слова помогли ему успокоиться, и он уже не так боялся. Через некоторое время в углу снова что-то зашевелилось, и раздался очень тихий, робкий голос: - Ты не мог бы мне помочь? - Помочь?! – переспросил Топтыжка. Разве Привидению нужна помощь?! Он считал, что привидения могут только пугать. - Если тебе нужна помощь, то выходи из угла и давай поговорим, - сказал Топтыжка. - Хорошо, только ты, пожалуйста, не бойся меня, - раздался шепот из угла, и оттуда вышло маленькое пушистое Привидение с добрыми светящимися глазами. Привидение рассказало Топтыжке, что давно

	<p>хотело познакомиться с кем-нибудь, но почему-то все пугались и убегали от него.</p> <p>- Меня можно увидеть только в темноте, - сказала Привидение, - но темнота многих пугает, а я так хочу, чтобы кто-нибудь научил меня танцевать.</p> <p>- Если ты хочешь, - сказал Топтыжка, - то я с удовольствием научу тебя танцевать. Он взял Привидение за руки, и они начали весело кружиться и подпрыгивать».</p> <p>Обсуждение:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Чего боялся Топтыжка?</li> <li>- Чего боялось Приведение?</li> <li>- Как им удалось справиться со страхом?</li> <li>- Можно ли сказать, что страх – это боязнь неизвестности?</li> <li>- Как справиться с неизвестностью?</li> <li>- Вам удавалось справляться со страхом?</li> </ul> <p>Работа с рисунками.</p> <p>Психолог предлагает детям нарисовать рядом со своим страхом себя (как можно крупнее), а затем зачеркнуть свой страх и оставить только себя, и подписать рисунок «Чего я уже не боюсь».</p>
Заключительная часть	<p>Игра «Найди способ выйти из круга».</p> <p>Все дети встают в круг, взявшись за руки. Один ребенок стоит внутри круга и должен постараться любым способом выйти из него. Игра повторяется три раза. Анализ дневников настроений.</p>

## Занятие 8

Тема	Прогоняем злость
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; предупреждение агрессивных состояний детей; обучение их способам снятия агрессивных состояний; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	<p>Мимическая гимнастика. Дидактическая игра «Прочитай письмо».</p> <p>Психолог сообщает ребятам, что с утренней почтой доставлено два письма, но не обычные, а зашифрованные: в каждом письме схематически изображены не более пяти эмоциональных состояний, которые необходимо расшифровать. Психолог предлагает детям «прочитать» письма.</p> <p>Первое письмо начинает читать ведущий, дети продолжают развивать заданный сюжет, показывают соответствующие эмоциональные состояния. Второе письмо ребята расшифровывают самостоятельно. В случае затруднения психолог задает дополнительные вопросы, например: «Как изменилось настроение героя? Что могло произойти?»; принимает участие в развитии детьми сюжета (поощряет, советует, уточняет).</p> <p>Вариант письма и примерная расшифровка:</p> <p>1. Любопытство – печаль – удивление – страх – радость. «Однажды утром Сережа отправился на рыбалку. Он закинул удочку и стал ждать, когда же рыбка попадет на крючок. Ему было очень любопытно: какой будет улов? Сережа долго сидел и смотрел на поплавок, но рыба не клевала, и ему стало очень грустно. Вдруг леска натянулась и стала уходить вниз. Сережа удивился: что это такое? Он потянул за удочку, но</p>

	<p>она только прогнулась, вот-вот сломается. Сережа испугался и позвал на помощь. Прибежали рыбаки и помогли ему вытащить большого окуня. Сережа очень обрадовался».</p> <p>2. Самодовольство – отвращение – злость – спокойствие – радость.</p>
<p>Основная часть. Работа по теме</p>	<p>Детям предлагается вспомнить ситуацию, когда они очень разозлились, и изобразить свое состояние с помощью мимики и жестов.</p> <p>Психолог задает детям вопрос: -Для чего нужна эмоция злости (предварительно обсуждается, что все эмоции нужны человеку)? Следует подвести ребят к выводу о необходимости защиты чести и достоинства – собственных и других людей.</p> <p>Игра «Воробьиные бои».</p> <p>Эта игра на снятие физической агрессии. Дети выбирают себе пару и «превращаются» в драчливых «воробьев» (приседают, обхватив колени руками). «Воробьи» боком подпрыгивают друг к другу, толкаются. Проигрывает тот, кто упадет или уберет руки с колен.</p> <p>Обсуждение темы: детям предлагается закончить предложения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Я злюсь, когда...</li> <li>- Я с трудом сдерживаю злость, если...</li> <li>- Мне трудно скрыть раздражение, когда...</li> </ul> <p>После того, как все выскажутся, психолог предлагает вопросы для обсуждения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- В чьих ответах злость не имела основания – скорее, нужно было злиться на самого себя?</li> <li>- Как можно справляться с нахлынувшим раздражением? Обучение способам снятия эмоционального раздражения: Правило: «Подумай о хорошем и будет хорошо».</li> <li>- Как можно о ситуации, которая вызывает злость, подумать по-другому? (Привести конкретные примеры из жизни класса).</li> </ul> <p>Затем можно предложить несколько способов снятия эмоционального раздражения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- заняться физической разрядкой при помощи спортивных упражнений или игр;</li> <li>- скомкать и разорвать ненужную газету;</li> <li>- постучать кулаком по подушке, по стене;</li> <li>- научиться медленно, вдыхать и выдыхать, считая до десяти.</li> </ul> <p>Психолог предлагает детям записать высказывания:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Будь хозяином своих эмоций.</li> <li>- Прислушивайся к своим чувствам.</li> <li>- Если не сдерживать чувства, они могут привести к неприятности.</li> </ul> <p>На этом занятии дается понятие о том, что все эмоции имеют право на существование.</p> <p>Главным является умение владеть своими эмоциями в разных ситуациях.</p>
<p>Заключительная часть</p>	<p>Упражнение на релаксацию «Насос и мяч».</p> <p>Психолог: А сейчас найдите свою пару – мы с вами поиграем в насос и мяч. Один из вас – большой надувной мяч, а другой надувает насосом этот мяч. «Мяч» стоит, обмякнув (ноги полусогнуты, корпус отклонен несколько вперед, голова опущена). Начинаем надувать мяч, качаем</p>

	<p>воздух (движение рук сопровождаются звуком «С-с-с»). А мяч надувается все больше и больше: сначала выпрямляются ноги в коленях, потом туловище, поднимается голова, надуваются щеки, руки разводятся (показ движений). Мяч надут. Тут шланг насоса выдергивается и из мяча выходит воздух: «Ш-ш-ш». Мяч снова сдулся. Дети, выполняя упражнение, меняются ролями. Подводится итог занятия. Анализ дневников настроений.</p>
--	--

## Занятие 9

Тема	Саморегуляция
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; научить детей приемлемым способам разрядки гнева и агрессии; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	<p>Мимическая гимнастика.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Как можно определить настроение человека?</li> <li>- Определить настроение человека можно по выражению лица, по движениям, по голосу, а поэт может описать настроение человека в стихотворении.</li> </ul> <p>Психолог предлагает детям прослушать стихотворения о знакомых им гномах и определить.</p> <p>О каком настроении идет речь, назвать настроение и выразительно передать его с помощью мимики.</p> <p>Все ребята во дворе Весело играют. Только гном болеет дома И с утра скучает. (Печаль). Гном зимой поймал снежинку, Подобрал на горке льдинку. Прибежал домой и ...ах! Лишь вода была в руках. (Удивление). Ночь пришла, и в темноте Тени движутся везде. Гном забрался под кровать. Спрятался и стал дрожать. (Страх). Гном-неряха на прогулке Весь испачкался в грязи; Прибежал домой обедать – Все из-за стола ушли. (Отвращение). Целый день он хмурит брови И грозит всем кулаком. Да. Сегодня гном не в духе – Навестим его потом. (Злость). Вечер. В доме тихо-тихо, Только тикают часы. Гном сидит на кресле, дремлет. А вокруг витают сны. (Спокойствие). Заявляет гном друзьям: «Все могу я делать сам! Могу допрыгнуть до Луны, Могу найти алмаз. Могу я даже видеть сны, Не закрывая глаз! (Самодовольство). Говорят, что на поляну Приземлились марсиане. Гном спешит увидеть сам: Кто же там и что же там? (Любопытство). У него сегодня День рождения И подарков от друзей не счесть: Книжки, сладости, игрушки, Даже шар воздушный есть! (Радость).</p>
Основная часть. Работа по теме	<p>Психолог предлагает детям подумать, как можно избавляться от гнева, и задает вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Бывало ли, что злость и обида вас сильно захватывали?</li> <li>- Вспомните, как мы учились избавляться от плохого настроения?</li> </ul>

	<p>1) Тренинг смены настроений.  Психолог предлагает детям закрыть глаза и задуматься о том, что они делают, когда недовольны или сердиты.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Что вы делаете?</li> <li>- Где находитесь?</li> <li>- Что чувствуете?</li> </ul> <p>Затем надо представить состояние, когда они бывают довольны.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Что вы делаете?</li> <li>- Где находитесь?</li> <li>- Что чувствуете?</li> </ul> <p>Далее каждому ученику предлагается походить по комнате (классу) и молча изображать любое из состояний (сердитое или довольное), не обращая внимания на других детей. По команде все замирают и постепенно меняют свое состояние на противоположное. Упражнение повторяется 2-3 раза.</p> <p>2) Обучение способам снятия агрессии.  Психолог предлагает детям проделать следующие упражнения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- дыхательные упражнения (глубокий вдох, задержать дыхание и медленно выдохнуть, считая до десяти);</li> <li>- натянуть и отпустить резинку;</li> <li>- присесть 10 раз;</li> <li>- поскать под музыку и др.</li> </ul> <p>3) Релаксационное упражнение и направленное воображение.  Психолог говорит: «Сели удобно, расслабились, закрыли глаза, глубоко вдохнули 3-4 раза.  Представьте, что вы попали на небольшую выставку. Здесь выставлены фотографии людей, на которых вы злитесь, которые вас обидели или поступили с вами несправедливо.  Постарайтесь выбрать один портрет и вспомнить ситуацию, когда этот человек вас обижал.  Вспомните свои чувства и мысленно скажите ему все, что хотели, или даже сделайте все, что хотели сделать».  Вопросы для обсуждения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Какую ситуацию вы вспомнили?</li> <li>- Трудно было представить свои ощущения?</li> <li>- Менялись ли ваши ощущения?</li> <li>- Какие способы снятия гнева наиболее для вас приемлемы?</li> <li>- Зачем нужно учиться снимать агрессию?</li> <li>- Попробуйте оценить свои возможности снятия агрессивного состояния.</li> </ul>
<p>Заключительная часть</p>	<p>Упражнение на релаксацию «Холодно – жарко».  Психолог предлагает детям превратиться в медвежат. «Медвежата» идут в берлогу, ложатся в свои кровати (ребята удобно устраиваются на ковре или выполняют упражнение, сидя на стульях).  Психолог: - Подул холодный северный ветер и пробрался сквозь щелки в берлогу. Медвежата замерзли. Они сжались в маленькие клубочки – греются. Стало жарко. Медвежата развернулись. Опять подул северный ветер. (Упражнение повторяется 2-3 раза). Подводится итог занятия.  Анализ дневников настроений.</p>

Тема	Вырабатываем уверенность в своих силах
Цели и задачи	развивать мимические и пантомимические способности; вырабатывать у детей умение помогать себе; обучать детей приемам расслабления.
Ход занятия	
Вводная часть	Мимическая гимнастика. Упражнение «Различная походка». Психолог предлагает детям пройти так как: - малыш, который недавно встал на ножки и делает свои первые шаги; - глубокий старик; - лев; - горилла; - клоун в цирке; - артист на сцене.
Основная часть. Работа по теме	1) Психолог спрашивает детей: - Что для вас является трудным делом? - Кто верит, что справится со своими проблемами? 2) Упражнение – тренинг. Психолог рисует мелом на полу мост и предлагает детям по очереди пройти по такому мостику приставным шагом, не дотрагиваясь при этом до пола за линией ограничения. Можно предложить держать в руках шест для балансирования. По условию у ребенка есть три попытки, во время которых: - все болельщики поддерживают идущего возгласами «Молодец!»; - все молчат; - все кричат идущему: «Упадешь!» Обсуждение. Психолог спрашивает у ребят: - Когда было идти легче? - Что вам мешало и когда? - Чем вы себе помогали? - Что вы мысленно себе говорили?
Заключительная часть	Упражнение на релаксацию «Насос и мяч». Психолог: А сейчас найдите свою пару – мы с вами поиграем в насос и мяч. Один из вас – большой надувной мяч, а другой надувает насосом этот мяч. «Мяч» стоит, обмякнув (ноги полусогнуты, корпус отклонен несколько вперед, голова опущена). Начинаем надувать мяч, качаем воздух (движение рук сопровождаются звуком «С-с-с»). А мяч надувается все больше и больше: сначала выпрямляются ноги в коленях, потом туловище, поднимается голова, надуваются щеки, руки разводятся (показ движений). Мяч надут. Тут шланг насоса выдергивается... и из мяча выходит воздух: «Ш-ш-ш». Мяч снова сдулся. Дети, выполняя упражнение, меняются ролями.

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

Таблица 10

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



### Приложение 3

Результаты формирующего эксперимента испытуемых 3 А класса по методике

«Изучение саморегуляции» (У.В. Ульenkова)

Таблица 11

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

Итоговый результат:

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

## Приложение 7

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

Таблица 12

#### 1. Общее число несовпадений:

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

#### Итоговый результат:

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

2. Число совпадений по каждому из 5 факторов:

Таблица 13

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

## 8. Общая тревожность

Таблица 14

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору общей тревожности в школе	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
Катя П.	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6\%$
Максим М.	16	$16 \cdot 100 / 22 = 72,7\%$
Сережа Р.	4	$4 \cdot 100 / 22 = 18,1\%$
Миша О.	3	$3 \cdot 100 / 22 = 13,6\%$
Егор Л.	5	$5 \cdot 100 / 22 = 22,7\%$
Паша К.	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
Алена К.	9	$9 \cdot 100 / 22 = 41\%$
Лика Б.	2	$2 \cdot 100 / 22 = 9\%$
Влад К.	11	$11 \cdot 100 / 22 = 50\%$
Трофим Н.	16	$16 \cdot 100 / 22 = 72,7\%$
Максим С.	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6\%$
Полина Т.	9	$9 \cdot 100 / 22 = 41\%$
Лера М.	7	$7 \cdot 100 / 22 = 32\%$
Ваня К.	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6\%$
Кирилл Ф.	3	$3 \cdot 100 / 22 = 13,6\%$
Лиза К.	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
Паша У.	5	$5 \cdot 100 / 22 = 22,7\%$
Саша Щ.	6	$6 \cdot 100 / 22 = 27,2\%$
Милана Л.	10	$10 \cdot 100 / 22 = 45,4\%$
Алена Б.	14	$14 \cdot 100 / 22 = 63,6\%$
Лиза З.	6	$6 \cdot 100 / 22 = 27,2\%$
Алена Ч	8	$8 \cdot 100 / 22 = 36,3\%$

## 9. Страх самовыражения

Таблица 15

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

## 10. Страх ситуации проверки знаний

Таблица 16

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

## 11. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих

Таблица 17

Имя испытуемого	Число совпадений по фактору страха самовыражения	Число совпадений в процентах (для вычисления уровня тревожности)
Миша С.	4	$4 \cdot 100 / 5 = 80\%$
Катя П.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Максим М.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Сережа Р.	0	$0 \cdot 100 / 5 = 0\%$
Миша О.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Егор Л.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Паша К.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Алена К.	0	$0 \cdot 100 / 5 = 0\%$
Лика Б.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Влад К.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Трофим Н.	5	$5 \cdot 100 / 5 = 100\%$
Максим С.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Полина Т.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Лера М.	4	$4 \cdot 100 / 5 = 80\%$
Ваня К.	5	$5 \cdot 100 / 5 = 100\%$
Кирилл Ф.	3	$3 \cdot 100 / 5 = 60\%$
Лиза К.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Паша У.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Саша Щ.	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$
Милана Л.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Алена Б.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Лиза З.	1	$1 \cdot 100 / 5 = 20\%$
Алена Ч	2	$2 \cdot 100 / 5 = 40\%$

## 12. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

Таблица 18

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

### Итоговый результат

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



окружающих			
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	17 человек ( $17 \cdot 100 / 23 = 74\%$ )	5 человек ( $5 \cdot 100 / 23$ = 21,7%)	1 человек ( $1 \cdot 100 / 23 =$ 4,3%)