



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности
младших подростков средствами арт-терапии**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология управления образовательной средой»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:
84,78% авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 12 » 04 2023 г.
зав. кафедрой ТиПП
Кондратьева О.А.

Выполнила:
студентка группы ОФ-210/172-2-1
Соколова Анастасия Андреевна

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Барышникова Елена Викторовна Елена

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	
1.1 Феномен ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе.....	10
1.2 Особенности ситуативной тревожности младших подростков	19
1.3 Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии	28
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	39
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования.....	47
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	
3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков.....	70
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования	84
3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	102
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	108
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Методики диагностики ситуативной тревожности, самооценки и коммуникативных навыков младших подростков.....	119

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Результаты опытно-экспериментального исследования ситуативной тревожности младших подростков.....	126
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии	148
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии	159
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 Технологическая карта внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии в практику..	163

ВВЕДЕНИЕ

В процессе становления личности каждый ребенок в той или иной степени испытывает естественные возрастные, психические, личностные и эмоциональные трансформации развития. Младший подросток, вступая в сложный и уязвимый период онтогенеза, закономерно оказывается в ситуации стресса, неопределённости и эмоционально-психологического дискомфорта. В большинстве случаев младший подростковый возраст может характеризоваться временем адаптации ребенка к взрослению с увеличенной аффективной нагрузкой, связанной с принятием личности новой социальной ситуации развития. Так, меняющиеся представления о себе, близких, обществе и мире, формирующаяся идентичность на основе интеграции родительских установок, расширяющийся круг коммуникаций и обязанностей значительно увеличивают чувствительность подростковой психики к внешним воздействиям со стороны различных институтов социализации [13; 15; 72].

В актуальной ситуации развития личности, и среди переживаний, которые она побуждает и провоцирует, всегда могут быть негативные, деструктивные явления и чувства, которые в ходе подростковой интериоризации (без навыков рефлексии и саморегуляции) ограничивают развитие психических процессов и препятствуют удовлетворению личностных потребностей индивида. Данные факторы оказывают значительное влияние на основные компоненты и новообразования возраста, дестабилизируя психическое благополучие. Частое переживание субъективного психоэмоционального неблагополучия во взаимодействии индивида с окружающей действительностью может быть связано с повышенным уровнем тревожности [21]. Однако тревожность, как психологический феномен, является неотъемлемым фактором индивидуального развития, регулирующим личностный рост, активность поведения и самостоятельную деятельность человека [28; 45].

Исследованием тревожности занимались многие отечественные и зарубежные ученые: В.М. Астапов, Л.И. Божович, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, З. Фрейд, К. Хорни и другие [2; 7; 45; 46; 55; 63; 64; 67]. В научных трудах исследователи дифференцировали понятия «страх», «тревога» и «тревожность», а также выделили различные виды проявления и переживания последнего. Благодаря разнонаправленности и многогранности сложившихся гипотез о сущности данных явлений, феномен тревожности, изучение причин и следствий возникновения тревожного свойства и состояния, а также способы их коррекции остаются актуальными вопросами научной дискуссии. Однако, не смотря на отсутствие однозначной, общепринятой дефиниции рассматриваемого явления, большинство авторов единогласно отмечают, что именно с высоким уровнем тревожности связаны трудности в социально-психологической адаптации и в формировании адекватного представления о себе и своих личностных качествах у современных школьников [30].

В настоящее время в рамках психологического мониторинга образовательных учреждений наблюдается значительное увеличение количества тревожных детей и подростков, для которых характерны повышенная напряжённость, чувствительность, неуверенность в себе, эмоциональная нестабильность, затруднённая коммуникация, дезадаптация, неблагоприятные семейно-бытовые и детско-родительские отношения и, как следствие, дисгармоничность личности [20; 60; 68; 69; 72]. Сегодня также существует достаточно объективных причин для возникновения и развития неадекватно высокой тревожности среди самой психологически неустойчивой части общества. Так, возникновение нарушений в уровне тревожности среди младших подростков, прежде всего, может быть связано с резкими переменами ранее более стабильных и естественных социальных ситуаций развития. Такими переменами являются: длительная самоизоляция в условиях пандемии COVID-19, вынужденное применение дистанционного обучения, а также события,

связанные со специальной военной операцией России [60]. По существу, и в соответствии с возрастом для исследуемой группы младших подростков критичными переменными в развитии могут быть: переход в среднее звено общеобразовательной школы, повышение учебной нагрузки, избыток интернет информации, гаджет-зависимость и начало серьезного обучения в учреждениях дополнительного образования [13; 29; 56]. Потому в данный период времени реальны и ожидаемы определенные психоэмоциональные сдвиги, нарушения и общее понижение показателей нормальности критериев эмоционального самочувствия и стрессоустойчивости у современных школьников.

Таким образом, исследование, диагностика и коррекция повышенного уровня тревожности младших подростков актуальны и целесообразны сегодня с точки зрения улучшения их психологической устойчивости и адаптивности, а также в качестве снижения кризисных показателей эмоционального неблагополучия для здорового и гармоничного развития личности. Такой уровень исследования также необходим для реализации концептуальных условий создания психологически безопасной образовательной среды, обязанной удовлетворять основную потребность учащихся в личностно-доверительном общении, а также в создании референтно значимой и здоровой среды для взаимодействия [3].

Вышеизложенное определило выбор темы выпускной квалификационной работы – «Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

Объект исследования: ситуативная тревожность младших подростков.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

Гипотеза исследования:

1. Младшие подростки характеризуются повышенным уровнем ситуативной тревожности.
2. Ситуативная тревожность младших подростков коррелирует с их коммуникативными навыками и самооценкой.
3. Уровень ситуативной тревожности младших подростков понизится, если разработать и реализовать психолого-педагогическую программу коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии с учётом корреляционных связей, включающую упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков и адекватной самооценки личности младших подростков.

Задачи исследования:

1. Проанализировать феномен ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе.
2. Раскрыть особенности ситуативной тревожности младших подростков.
3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.
4. Описать этапы, методы и методики исследования.
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.
7. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.
8. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности средствами арт-терапии.

9. Составить практические рекомендации для родителей и педагогов-психологов по психолого-педагогическому взаимодействию с ситуативно тревожными младшими подростками.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование.

3. Психодиагностические: проективная методика «Человек под дождем» Е.В. Романовой, Т.И. Сытько; шкала самооценки уровня ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера/Ю.Л. Ханина; шкала тревожности А.М. Прихожан, методика исследования самооценки и уровня притязаний личности Т. Дембо-С. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан); диагностика коммуникативных склонностей (по КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина).

4. Методы математической обработки данных: коэффициент корреляции Спирмена, Т-критерий Вилкоксона.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- проанализированы и обобщены исследования отечественных и зарубежных авторов о феномене ситуативной тревожности младших подростков;

- рассмотрены особенности ситуативной тревожности в младшем подростковом возрасте;

- разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- разработана и реализована программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии;

- проверена эффективность реализации разработанной программы;
- составлена технологическая карта внедрения результатов исследования в практику;
- сформулированы психолого-педагогические рекомендации по взаимодействию с ситуативно тревожными младшими подростками.

База исследования: МУДО «Кыштымская ДШИ», учащиеся художественного отделения в возрасте 11-12 лет в количестве 25 человек.

Результаты исследования обсуждались на Ежегодной студенческой научно-практической конференции ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (Челябинск, 2022 г.).

По теме квалификационной работы опубликована статья: Соколова А.А. Исследование тревожности младших подростков / А.А. Соколова // Актуальные вопросы педагогики и психологии : сборник материалов XIX-ой международной очно-заочной научно-практической конференции (20 февраля, 2023 г.). – Москва : Издательство НИЦ «Империя», 2023. – С. 21-24. – ISBN 978-5-6049629-1-6.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

1.1 Феномен ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе

Феномен ситуативной тревожности рассмотрен нами через призму исследований индивидуально-психологического явления тревожности, её видов и различных определений, характеристик термина, так как на сегодняшний день данная область психологической науки продолжает развиваться, не имея стандартизированных определений и жёстких границ изучаемого понятия.

В целом, тревожность может рассматриваться сегодня как психологический фактор, определяющий состоятельность адаптивного ресурса зрелой личности при условии нормального уровня исследуемых показателей [49; 52]. То есть при наличии возможности сознательно регулировать эмоционально-волевою сферу собственной психической жизни. Повышенная тревожность большинством ученых исследуется в качестве объективных причины и следствия возникновения трудностей в процессе социализации личности, интериоризации оценки, а также в существующих затруднениях формирования адекватного представления о себе и своих личностных качествах, особенно у лиц подросткового и юношеского возраста [4; 21].

Согласно психологическому словарю М.Г. Ярошевского, под термином «тревожность» следует понимать склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующуюся низким порогом возникновения данной реакции [76]. В свою очередь, чувство тревоги – это одно из наиболее распространенных переживаний, свойственных любому человеку, как живому существу, желающему обезопасить свою жизнь.

Это чувство не несет в себе заведомо отрицательной характеристики и может быть предсказуемо, а часто необходимо, в ситуациях напряжения, опасности и неизведанности [51].

Определение тревоги является ключевым понятием для определения тревожности. В психологии сущность явления тревоги сформулирована в 1925 г. З. Фрейдом, который вывел её из контекста страха [63]. Согласно теории З. Фрейда, страх и тревога имеют общую онтологическую основу, но различаются по направленности реакций. Ученый различал конкретный страх, как реакцию на реальную, явную угрозу, и нереактивный или безотчетный страх, который присутствует естественным образом. Второе определение страха трансформировалось со временем в определение тревоги, как беспредметного страха, имеющего внутренний характер [8; 64].

С другой точки зрения, понятия страх и тревога не являются смежными реакциями. Они выделяются как отдельные эмоции из-за разницы причины возникновения негативного переживания и различия в восприятии природы человека в контексте происходящей ситуации. Так, страх может быть реакцией на опасность, при которой человек, будучи биологическим существом, подвергается угрозе жизни, телесной целостности. Тревога в данном случае – переживание, возникающее в ситуации угрозы для человека, как социального субъекта, способное дискредитировать его ценности. Следовательно, тревогой можно назвать негативное эмоциональное состояние, связанное с фрустрацией социальных и личностных потребностей [2; 52].

К. Хорни, развивая идеи неопрейдизма, определяет тревогу как динамический центр неврозов, рассматривая именно реактивную, иррациональную сторону состояния. Причиной тревоги, по мнению ученого, является внутриличностный конфликт, отражающий несоответствие и противоречие степени возникновения реальной опасности и субъективного отношения человека к ней [59; 67].

Зачастую, оказавшись в субъективно опасной ситуации, тревожный человек подсознательно желает стать ее участником. Следовательно, реакция тревоги теоретически может быть адекватна возникшей ситуации, как и реакция страха, только в отличие от последнего опасность будет не очевидна, а скрыта [51]. В отличие от страха, тревога имеет расплывчатый, несосредоточенный характер, вектор обращения в будущее и включает больше когнитивных составляющих (память, мышление, воображение). Таким образом, интенсивность беспокойства человека пропорциональна его индивидуальному видению смысла и характера ситуации, которая с ним происходит [69]. Тревога приобретает негативную характеристику в ситуациях, когда она неадекватна, несоразмерна условиям реальной ситуации или вымышленной угрозе и её объекту. С физиологической точки зрения, тревога в данном ключе, может быть состоянием демонстративного торможения психических процессов, а также показателем слабости нервной системы [56; 65].

Итак, тревогу можно определить как ориентированную в будущее, негативно окрашенную эмоциональную реакцию, которая по своей продолжительности и интенсивности зависит от критических показателей внешней ситуации, представляющей субъективную угрозу для человека. Исходя из данной характеристики, тревога, как психическое состояние, может предотвращать и нивелировать более сильные эмоциональные переживания, обеспечивать прогностическую и адаптивную компетентность психики или, наоборот, катализировать отрицательное влияние негативных факторов ситуации на личность, оказывать дезорганизующее воздействие и приводить к психологическому дискомфорту [2]. Такой чувственный опыт для незрелого человека может быть, как профилактикой, так и девиацией его психической деятельности. Таким образом, тревога, как конкретно переживаемое чувство, является производным тревожности. Уровень тревожности определяется частотой и интенсивностью возникновения состояний тревоги во времени [71].

А.М. Прихожан рассматривает тревожность как переживание чувственного дискомфорта и стойкое перцептивное предвосхищение надвигающейся опасности, порождающее чувство тревоги или навязчивое состояние ожидания неблагоприятного варианта развития событий [45]. Согласно теории исследователя, тревожность, являясь эмоционально-личностным устойчивым новообразованием психики, может сохраняться в течение длительного времени, и как любое сложное психологическое образование, иметь когнитивные, эмоциональные и операционные аспекты. Так, тревожность воздействует на многие психические сферы человека: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую и когнитивную [46]. Потому нормированная тревожность может иметь адаптивное значение для личности, заключающееся в мобилизации мыслительных процессов и навыков саморегуляции, через которые происходит выявлении опасных ситуаций, представляющих различную степень угрозы для человека и приготовление поведенческих реакций для этих случаев. Следовательно, тревожность обладает собственной мотивационной, стимулирующей силой и может проявляться как компенсаторный защитный механизм [21; 51].

Основные причины возникновения и развития тревожности А.М. Прихожан выделяет в гипертрофированной неудовлетворенности ведущих возрастных и социогенных потребностей человека [45]. Так, например, в подростковом возрасте, понижение качества самовосприятия, несоответствие между уровнем самооценки и уровнем притязаний, а также проявление неуверенности в межличностной сфере затрудняют процесс формирования интимно-личностного общения и гармоничной внутренней самооценки, нарушая реализацию потребности подростков на принятие, доверие, значимость и самовыражение [46; 69]. Фрустрация потребностей может быть частью внутриличностного конфликта, который по мнению В.Н. Мясищева является причиной тревоги, а длительное его сохранение и не разрешение способствуют перманентному усилению тревожности [39].

На сегодняшний день тревожность не рассматривается в качестве исключительно отрицательной черты или состояния личности, а изучается как показатель её индивидуального восприятия ситуации [32]. Естественно, что для каждого человека свойственен свой базовый уровень тревожности, который обусловлен его личностными особенностями и характеристиками психики. Оптимальный уровень тревожности является результатом успешной психологической адаптации человека к окружающей действительности, благодаря процессам саморазвития и саморегуляции. Он обеспечивает надежное, стабильное и высококачественное выполнение деятельности с достижением результатов, доступных человеку [21].

Однако повышенный уровень тревожности говорит о факте эмоционального неблагополучия индивида, в частности, о его неадекватных ситуации реакциях. Так, Г.М. Бреслав рассматривает тревожность в качестве свойства, понижающего порог восприимчивости объективной опасности. Это значит, что человек, ощущающий субъективную угрозу, не смотря на факты реальной ситуации, находится в состоянии достаточно сильного возбуждения и обеспокоенности, из-за чего реально опасная ситуация уходит в его восприятии на дальний план [9]. Высокая тревожность в данном случае оказывает дезорганизующее действие: снижает мотивацию, определяет нерациональный выбор целей и способов их достижения, негативно влияет на умственную активность.

Обобщая рассмотренные теоретические материалы, определим, что тревожность – это индивидуальное психическое состояние или свойство личности, побуждающее её к частому переживанию тревоги, как неадекватной реакции на субъективную опасность в широком спектре ситуаций. Данное определение, ввиду его обобщенной формулировки, не в полной мере удовлетворяет настоящей сущности изучаемого явления. Потому исследователи прошлого века и настоящего времени изучают тревожность, как явление многослойное и выделяют различные её виды.

Ч.Д. Спилберг разграничил два типа тревожности: личностную и ситуативную, как Т-свойство и Т-состояние соответственно. Ученый создал диагностическую методику одновременно для двух типов тревожности и охарактеризовал их благодаря своей практике [40; 55]. Ситуативная тревожность в понимании Ч.Д. Спилберга – это субъективное ощущение угрозы личностного характера и напряженное состояние индивида в конкретный момент времени, в рамках определённой ситуации с наличием или отсутствием объективных стрессогенов. Личностная тревожность в отличие от ситуативной является более сложным и опасным психическим явлением, вызывающим психоэмоциональную зависимость и не поддающимся психолого-педагогической коррекции. Личностный тип тревожности – это устойчивый мотив или приобретенная поведенческая диспозиция, способствующая неадекватному восприятию индивидом объективно безопасных ситуаций, побуждающая к интенсивному реагированию, которое не соответствует реальному уровню опасности [50; 55]. Показатели одного типа тревожности могут становиться в процессе различных ситуаций причинами или следствием увеличенных показателей другого типа. Например, у человека, расположенного к Т-свойству, в различных стрессовых ситуациях уровень Т-состояния будет выше, чем уровень исследуемых с низким уровнем Т-свойства.

Ситуативная тревожность является конгруэнтным актуальному эмоциональному состоянию ответом психики на ситуацию, возникшую в конкретное время и вызванную действием внешних показателей и стимулов, имеющих для личности действительную или воображаемую опасность [50]. Ситуативная тревожность, как поведенческая реакция, характеризуется взволнованностью, нервным напряжением и растерянностью. Такой тип тревожности может различаться по интенсивности проявления эмоционального состояния, степени его продолжительности, динамике процесса, размаху временного диапазона.

Со временем исследователи расширяют область формирования ситуативной тревожности и выделяют частные ее формы, связанные с конкретным жизненным опытом, пережитым человеком ранее, или с существующими стрессогенными факторами. К примеру, «экзаменационная», «аудиторная» тревожность. Такое явление названо социально-ситуационной тревожностью и сформулировано в рамках теории социального научения. Систематическое переживание ситуативной тревожности формирует негативное свойство личности – личностную тревожность, негативно воздействующую на социальную жизнь и деятельность человека, являясь предиктором развития стрессовых и патологических состояний.

Итак, тревожность рассматривается сегодня, как сложное психологическое образование. С одной стороны, тревожность – это катализирующий развитие фактор, который определяет состоятельность адаптивного ресурса зрелой личности, заключающегося в выявлении и осознании ситуаций, представляющих различную степень угрозы для жизнедеятельности и самооценки человека, и в применении поведенческих реакций или копинг-стратегий для разрешения дискомфорта. С другой стороны, тревожность – это индивидуально-психологическая особенность человека и склонность личности испытывать реактивные состояния и использовать бессознательные импульсивные реакции.

А.М. Прихожан, изучая тревожность различных ситуационных факторов в рамках подросткового возраста, выделяет два вида тревожности: адекватную, то есть реакцию, соответствующую реальным проблемам во взаимоотношениях со сверстниками и неадекватную, то есть реакцию, проявляющуюся при полном благополучии, которое можно объективно констатировать, и связанную с конфликтным строением самооценки [40; 46; 68]. В данном случае учёный связывает проявление тревожности с межличностной и самооценочной сферой индивидуального развития личности, что даёт нам основание рассуждать о сопутствующих

ситуативной тревожности факторах. Это самооценка и коммуникативные навыки, как основа межличностного взаимодействия.

По эмпирическим материалам А.М. Прихожан выявлено, что характерной чертой тревожных детей является заниженный уровень самооценки [46]. Согласно исследованиям К. Роджерса, обнаружено, что диссонанс в уровне самооценки и качестве притязаний также приводит к возникновению эмоционального напряжения и повышению тревожности [33]. К. Хорни уточняет, что источником самооночных переживаний и страхов, как следствия повышенной тревожности, является необходимость акта сравнения себя с другими людьми и наличие внутриличностного конфликта, обусловленного восприятием «Я» реального и ориентацией на «Я» идеальное [33; 67].

Здоровая самооценка личности, значит реальная, адекватная актуальному развитию оценка человека самого себя, продуктов и процесса своей деятельности, возможностей, нравственных качеств, характера и внешности среди других людей, является действенным регулятором психической жизни человека [47]. Она выполняет оценочную, сигнализирующую, блокирующую, контрольную, стимулирующую, защитную, подкрепляющую и другие функции. Нарушения в качестве и уровне самооценки, при её развитии и формировании ослабляют личностные границы, приводят личность к суждениям о собственной несостоятельности, внушая ей навязчивую неуверенность в себе и болезненную самокритичность. Обозначенные симптомы могут быть как причиной, так и следствием повышенного уровня ситуативной тревожности в зависимости от первоочередности появления факторов, вызывающих неадекватную реакцию субъекта [14; 37].

Уверенность в себе и своих силах зависит не только от самооценки, но и от социально-психологического аспекта: межличностного взаимодействия и коммуникативного опыта человека, – который также формирует образ «Я», как целостную, динамичную систему когнитивных и

эмоционально-оценочных представлений о себе в социальной среде [1; 15]. В общении происходит становление человеческой личности и формирование важнейших её свойств, что непосредственно связано с качеством самооценки и степенью защищённости личности от стрессогенных и тревожных ситуаций [1; 37; 32].

Так, согласно современным исследованиям, у человека с завышенным уровнем тревожности наблюдается проявление застенчивости, замкнутости, неопределённого беспокойства, зависимости от стороннего мнения, что непосредственно указывает на дисгармонию в качестве самооценки и развитии коммуникативных навыков. Повышенная тревожность искажает восприятие себя, окружающих людей и, в целом, действительности, из-за чего страдает процесс межличностного взаимодействия, приоритетным в котором становится зависимый, отстранённый или агрессивный тип поведения [28; 54].

Коммуникативные навыки, отвечающие требованиям коммуникации и обеспечивающие её успешность или неудачу осуществления, – это ещё один из распространенных активаторов тревожного состояния. Г.С. Васильев, как и А.А. Кидрон, понимает коммуникативную способность личности как общую способность, проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать ситуации взаимодействия и достигать желаемых коммуникативных целей в межличностных отношениях. Автор считает, что способность человека к общению в самом общем виде выражается в способности понимать друг друга в разных условиях взаимодействия и на разных уровнях информационного обмена, в способности сохранять внутреннюю автономию за счет взаимного влияния [12].

Таким образом, ситуативная тревожность – это индивидуальное психоэмоциональное состояние личности, вызванное определенной ситуацией, в конкретный промежуток времени. При этом ситуация, спровоцировавшая негативную реакцию индивида, является для него

субъективно опасной, неблагоприятной или мотивационно значимой, потому активизирует переживание чувства тревоги, беспокойства, неуверенности, ожидания проблем и наказания. Сопутствующими факторами ситуативной тревожности чаще всего являются проблемы в формировании и развитии самооценки и коммуникативных навыков. Теоретически данные показатели имеют плотную связь между собой, и, соподчиняясь, оказывают друг на друга значительное влияние.

1.2 Особенности ситуативной тревожности младших подростков

Современная жизнь общества характеризуется тенденцией к повышению уровня ситуативной тревожности и снижению возрастного ценза людей, страдающих тревожными состояниями. Сегодня одной из самых психически уязвимых социальных групп становятся дети младшего подросткового возраста [3].

В современной психологической науке, согласно базовым отечественным и зарубежным теориям возрастной периодизации, возраст от 11 до 12 лет принято считать первым этапом подросткового периода или младшим подростковым возрастом. Данный возраст в рамках известной периодизации Л.С. Выготского, входит в состав школьного (8-12 лет) и является преддверием очередного переломного этапа – кризиса 13 лет. Хронологию онтологического развития психики человека Л.С. Выготский рассматривает как череду литических и кризисных периодов. Ученый дифференцирует возрастные изменения на основе источников зоны ближайшего развития, объединяя стабильные формы и факторы актуального развития в обширные этапы онтогенеза без резких скачков в психофизических процессах [17]. Движущей силой развития в данной теории являются противоречия, как результаты социализации, следствием которых становятся психические новообразования личности. Такие по продолжительности кратковременные, но интенсивные по силе воздействия этапы называются ученым кризисом возраста [17; 25].

Согласно выявленному контексту, возраст 11-12 лет представляет собой вхождение ребенка в новую социальную ситуацию развития, включающую в себя новые коммуникативные задачи и социальные требования, сопровождающееся проявлением не всегда адекватного субъективного отношения подростка к данному процессу. В результате чего назревает активное противоречие между средовыми, общественными факторами и личностными, самооценочными качествами подростка. Однако о факте присутствия возрастного кризиса, как всеобщей и явной характеристики данного этапа, утверждать однозначно – несправедливо, потому как в некоторых случаях кризис 13 лет может мигрировать на более ранний или поздний срок в зависимости от индивидуальных свойств и характеристик личности.

Другой отечественный ученый в области возрастной психологии Д.Б. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского, вывел иные факторобразующие элементы социализации, а, следовательно, и главные критерии разграничения возрастных групп индивидуального развития человека. Исследователь сгенерировал, по примеру взаимодействия, явления социальной среды и зоны ближайшего развития в понятие ведущей деятельности ребенка. Таким образом, в деятельностном подходе Эльконина главным описательным параметром любого возраста является ведущая деятельность – деятельность, в которой активно формируются высшие психические процессы и развиваются актуальные личностные качества. Согласно данной теории, исследуемый возраст является частью пятого периода психического развития личности – подростковый возраст (10-15 лет) [73].

Ведущая деятельность в данном периоде определена ученым, как общение со сверстниками или интимно-личностное общение, где доминирует мотивационно-потребностная сфера, а также развиваются межличностные отношения, соотносимые или отвергаемые с взрослыми коммуникациями.

Таким образом, в младшем подростковом возрасте главным моментом в поведении индивида становится его общение с окружающими, которое выходит на новый уровень и начинает основываться на внутренних критериях и уверенности в себе [27].

В системе когнитивного развития личности Ж. Пиаже, исходной единицей которой является мышление, а движущими силами – стадии формирования и развития интеллекта, возраст 11-12 лет завершает операционный период – активную фазу логического мышления и действия с конкретными объектами, и открывает этап формальных операций, то есть функционирования с абстрактными понятиями. Из чего следует, что в период 11-12 лет начинает формироваться абстрактно-логическое мышление, соответственно, способности подростка рассуждать, анализировать, строить гипотезы и выводы по предмету явлений, не имеющих наглядного образа и затрагивающих сферу жизненных представлений, интересов и чувств. С одной стороны, это придает ребенку чувство взрослости и побуждает его в соответствии с собственным мировосприятием и самоотношением к сепарации [43]. С другой стороны, подросток становится в положение постоянного выбора, что повышает уровень его личностной ответственности не только за свои поступки и действия, но и за суждения, напрямую связанные с оценкой и самовосприятием личности, что также естественно повышает его психоэмоциональное напряжение.

Э. Эриксон в рамках эпигенетической концепции рассматривает на протяжении всего жизненного цикла человека его отношения с близким социальным кругом, который имеет о нем определенные представления, и ожидает или требует от него конкретные результаты в будущем. Ученый оперирует такими понятиями как: задачи возраста, жизненный опыт и идентичность. Так, идентичность – это сквозная задача жизни и показатель зрелости личности. Исследуемый возраст в эпигенетической теории, как и в предыдущих рассматриваемых хронологиях, является

водоразделом двух периодов. Он завершает этап школьного возраста, в котором центральным компонентом развития выделяется противостояние трудолюбия, усердия и чувства неполноценности, в результате чего должны сформироваться позитивные приобретения психики – умелость и компетентность. И открывает следующий этап «отрочество», который начинается также с возраста 11 лет и продолжается вплоть до 20. Это период, в котором зарождается интеграция социальных ролей и Я-концепции, формирование идентичности, то есть тождественности самому себе в различных жизненных ситуациях. Здесь движущая сила возраста – это противовес целостности личности и смешения ролей [74].

Исходя из рассмотренных теоретических данных параграфа 1.1 и части параграфа 1.2, приходим к пониманию того, что ситуативная тревожность, являясь психическим состоянием личности, имеет возрастную специфику. То есть тревожность имеет особые характерные черты проявления беспокойного состояния, свойственные определенному возрастному периоду, так как она непосредственно внедряется в онтогенез человека, взаимодействуя с его интеллектом, нервной системой, психическими реакциями, нарушая или провоцируя формирование его высших психических функций. Следовательно, в каждом из этапов онтогенеза тревожность будет развиваться, вероятнее всего, в рамках ведущей деятельности и основных новообразований личности, которые более остальных психических процессов и явлений, в силу процесса формирования, нестабильны и подвержены многочисленным изменениям, трансформациям и напряжению. Таким образом, своеобразие ситуативной тревожности младших подростков может рассматриваться в контексте движущих сил данного возраста, представленных в периодизациях учёных.

Итак, младший подростковый возраст – это переходный к собственно подростковому возрасту период психического развития личности ребенка в возрасте от 11 до 12 лет. Для данного периода характерными компонентами развития и одновременно факторами риска

возникновения повышенной ситуативной тревожности являются: интериоризация оценки в самооценку, формирование собственной «Я» концепции и первичной идентичности в условиях новой социальной ситуации развития, проявление чувства взрослости и предкризисного состояния с точки зрения возникающих противоречий, развитие абстрактно-логического мышления, а также формирование интимно-личностного общения, как ведущей деятельности.

Сегодня среди актуальных характеристик возрастного развития детей 11-12 лет можно встретить следующие психосоциальные явления. В рамках дошкольного периода онтогенеза наблюдается фактическое отсутствие самостоятельной игровой деятельности, в частности сюжетно-ролевой игры и игры-драматизации; в процессе младшего школьного возраста ощутимы отсутствие внутренней мотивации к учению и рост тенденции снижения самостоятельного чтения; в младшем подростковом возрасте заметно отсутствие гармоничного межличностного общения, способности устанавливать и удерживать контакт. Данные тенденции индивидуального развития современных подростков могут являться следствием реальной подмены традиционных форм ведущей деятельности в отдельных периодах онтогенеза, которые призваны способствовать гармоничному, многоплановому и последовательному развитию личности.

Имитация данного развития происходит через дезадаптивные формы деятельности, обусловленные потребностями современного общества. Они заключаются в ранней бессмысленной манипуляции детей интернет ресурсами, цифровыми технологиями и гаджетами, в неограниченном просмотре различной информации и в чрезмерной увлеченности виртуальной реальностью. Данные факторы нивелируют значимость коммуникативной сферы для личности подростка, формируя у него раннюю гаджет и интернет-зависимость, с характерными для них замкнутостью, раздражительностью и беспокойством личности, а также неразвитостью «Я-концепции» и личностной рефлексии.

Из-за чего в дальнейшем развитии подростки оказываются не в состоянии строить конструктивные взаимоотношения, рационально использовать диалог, реально оценивать действительность, они плохо переносят критику, часто устают и эмоционально не справляются с трудностями и стрессом [14].

Современная ситуация психологического развития младшего подростка осложнена длительным и вынужденным дистанционным форматом обучения детей в начальной школе в соответствии с ограничительными мерами, принятыми в результате распространения вируса Covid-19. Таким образом, один из начальных этапов вторичной социализации личности был утерян, и теперь в «5» и «6» классах возможны более серьёзные проблемы с адаптацией, коммуникацией и самооценкой учащихся [5]. Кроме того начало и продолжение специальной военной операции России также могло изменить привычную картину миру младшего подростка, спровоцировав стресс, беспокойство, тревогу и тревожность. В результате столь сложных, многозначительных перемен в социальной ситуации развития детей, лёгших на их неокрепшую психику, значительно возрос риск увеличения уровня ситуативной тревожности среди младшего подросткового возраста. Особенно выражена частота проявления тревоги в ситуациях, угрожающих самооценке личности, когда ставится под сомнение самоуважение или авторитет индивида. Таким образом, можно предположить, что младший подростковый возраст – это один из благоприятных периодов для развития неадекватных проявлений тревожности.

Так, по мнению А.М. Прихожан, самые значительные перемены в уровне тревожности приходятся именно на младший подростковый возраст [46]. Возрастная динамика тревожности является следствием деструкции наиболее значимых социогенных потребностей индивида. Например, если потребности в признании, родительской любви и заботе удовлетворяются в раннем опыте ребенка, то у него к подростковому

возрасту развивается чувство безопасности и уверенности в себе. Если же детско-родительские отношения искажаются субъективными убеждениями и ожиданиями родителей в сторону развития ребенка, то подростковая потребность в межличностной безопасности не может быть удовлетворена [15; 53]. В ходе такого процесса у подростка формируется «базисная тревожность». Потому, особенно в предкризисном возрасте, подросток начинает воспринимать мир потенциально враждебным к себе, чувствуя себя беспомощным. К искаженным детско-родительским отношениям К. Хорни относит: доминирующие, гиперопекающие, тревожные, излишне требовательные, запугивающие, чрезмерно снисходительные, безразличные и непоследовательные [67; 69].

Существенная особенность тревожности в младшем подростковом возрасте заключается в том, что до подросткового возраста тревожность обуславливается широким кругом нарушений детско-родительских отношений, стилем воспитания и педагогического взаимодействия, в подростковом же возрасте в связи с выраженным процессом взросления тревожность становится причиной и следствием проблемы развития ведущего вида деятельности и основного новообразования личности [46].

Это связано, прежде всего, с тем, что взросление современных детей проходит в обществе транзитного типа, которое характеризуется множественностью норм, либеральностью ценностей, отсутствием непререкаемых авторитетов, многоаспектностью изменений и малой предсказуемостью последствий. Широко распространенные информатизация и социокультурные трансформации изменяют современный стандарт детства, порождая новую направленность межпоколенных транзакций, модифицируют установки родителей в сфере обучения и воспитания детей, создают новые интересы и потребности внутри детского сообщества. В силу этого установленные ранее нормативы и закономерности возрастного развития, на которые по традиции ориентируется психолого-педагогическая практика, оказываются

не всегда действительными в отношении современных детей и подростков. Таким образом, тревожность в младше подростковом возрасте сегодня основывается на конфликте в мотивационно-потребностной сфере и уровне самовосприятия подростка, данные критерии запускают и все остальные виды тревожности, как сопричастные к качеству формирования актуальных потребностей личности [22].

Иными словами, высокий уровень ситуативной тревожности, как результат фрустрации актуальных потребностей, возникший вследствие факторов определённой ситуации, являющейся индивидуально неблагоприятной для личности, берёт своё начало в проблемах формирования адекватной самооценки и коммуникативных навыков. Усугубляясь иными внешними раздражителями и стрессовыми факторами, тревожность оказывает также дезорганизующее влияние на все сферы деятельности подростка, в частности на качество образовательного процесса, учебную и познавательную деятельность, межличностное общение [72]. В состоянии сильного эмоционального напряжения, каким является повышенная тревожность, подросток не в силах использовать в полной мере свои резервные психофизические возможности и потенциальные умственные способности, он не способен комплексно контролировать свое положение, окружающую обстановку и вести самоконтроль. Из-за чего попадает в ситуацию, не имеющую с подростковой точки зрения, прямого, конкретного, и правильного выхода или решения. Потому у подростка, в данном случае, активизируются компенсаторные механизмы защиты, которые могут выражаться как в повышенной агрессивности, так и в стратегии избегания. Эти механизмы защиты проявляются в социальной изоляции, эскапизме и инфантилизме личности подростка, что негативно сказывается на процессе социализации и психологической адаптации подростка к обществу [11].

На психологическом уровне ситуативная тревожность переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, незащищенности,

одиночества и надвигающейся неудачи, опасности, наказания, или невозможности принять решение. Ощущается тревожное состояние как беспокойство, нервозность и напряжение. На физиологическом уровне реакция тревожности может прослеживаться в учащенном сердцебиении и дыхании, увеличении объема циркуляции крови, следовательно, в повышении артериального давления, в обильном потоотделении, возрастании общей возбудимости [65]. У младших подростков тревожность часто проявляется как суетливость, излишняя болтливость и жестикуляция, рассеянность, пристальное внимание к реакциям одноклассников, в некоторых случаях как мнительность, скованность движений, медлительность, невозможность произнести слово, апатия. Кроме того, у ситуативно тревожных подростков обостряются ощущение своей некомпетентности, чрезмерная самокритичность с тайным желанием получить похвалу или утешение. При выполнении деятельности, направленной на достижение успеха или конкретного результата, подростки с высоким уровнем ситуативной тревожности остро воспринимают критику. Ситуативно тревожным подросткам в процессе любого рода деятельности, связанной с их самоутверждением, значимостью, реализацией, трудно переносить информацию о своей неудаче, они неэффективно работают в ситуациях, требующих усилий. В условиях нехватки времени они недостаточно сосредоточены на выполняемых действиях, им не хватает мотивации и интереса в этом деле [10].

Сформировавшись, любая тревожность понижает качество жизни ребенка, превращая широкий спектр жизненных ситуаций в негативные и субъективно угрожающие, что усиливает его психофизическую нагрузку и создает напряженность [21]. Развитие повышенного уровня ситуативной тревожности приводит к нарушению процесса социализации, процесса коммуникации со сверстниками, к искажению уровня самооценки, к снижению уровня стрессоустойчивости и, как следствие, творчества,

креативности. Кроме того, длительное переживание состояние тревоги, имея патологический характер, неблагоприятно сказывается в целом на нервной системе и здоровье подростка.

Таким образом, главная особенность ситуативной тревожности в младшем подростковом возрасте, как состояния личности, заключается во взаимодействии неадекватных эмоциональных реакций, данных на субъективную угрозу ситуации, с ведущими факторами развития и в оказании воздействия, подвергающего к деструкции и дезадаптации поведение, коммуникативные навыки, развитие и функционирование познавательных, высших психических процессов и уровень самооценки. Проявляется тревожность в данном возрасте в психическом и поведенческом плане как суетливость, беспокойство, напряженность, замкнутость, увеличенная жестикуляция, апатия, заторможенность реакций.

1.3 Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии

Опытно-экспериментальное исследование феномена и специфики ситуативной тревожности младших подростков определило разработку модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии. В данном случае, модель, как схематичное воплощение теории и соединение ее с практикой, раскрывает основные позиции темы, дает возможность систематизировать изученный и диагностируемый материал, составить план дальнейшей психолого-педагогической деятельности и спрогнозировать результат коррекционной работы.

Главные функциональные качества модели раскрываются в контексте множества ее дефиниций. Так, исходя из определений А.Н. Дахина и В.А. Штофф, можно выделить главные признаки модели, как механизма исследования [42]:

- 1) искусственная система, созданная благодаря мыслительным процессам;
- 2) подобие исследуемому объекту (оригиналу), но не тождественность с ним;
- 3) отображение в упрощенном виде структуры, свойств, взаимосвязи и отношений между элементами первоначального объекта;
- 4) абстрагирование.

Построение моделей есть процесс моделирования, который со своей стороны является универсальным методом научного познания мира.

Моделирование (от франц. Model – образец) – это изучение психических процессов и состояний с использованием их реальных (физических) или идеальных, в первую очередь, математических моделей. В данном случае «модель» относится к системе объектов или символов, в которых воспроизводятся некоторые основные черты исходной системы [42].

Таким образом, модель позволяет получить обобщенный и структурированный вид исследовательского проекта, благодаря чему возможно запланировать будущий процесс управления коррекционной работы над подростковой тревожностью.

Психокоррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств и психологического воздействия. Психокоррекции подлежат недостатки, которые не имеют органической основы и не представляют собой таких устойчивых свойств, которые формируются довольно рано в онтогенезе и практически не меняются в дальнейшем. В данном случае, моделирование в области коррекционной работы не включает в себя личностный вид тревожности, так как данный вид является устойчивой формой тревожности и укоренившимся свойством личности. Потому объектом коррекции служит ситуативная тревожность, как негативная реакция на субъективно опасную ситуацию [62].

Коррекция, как одно из востребованных направлений деятельности психолога и сильное психологическое воздействие, базируется на фундаментальных концепциях отечественных ученых:

1. Согласно положению, разработанному В.Н. Мясищевым, личность – это продукт социально значимых отношений, следовательно, эффективная коррекционная деятельность должна охватывать не одну конкретную личность, но и участников близкого круга взаимодействий [39].

2. В соответствии с теорией А.Н. Леонтьева о ведущей деятельности возраста, коррекция также должна опираться на состояние данного психологического фактора развития и управлять им [34].

3. ориентируясь на положение Д.Б. Эльконина о потенциально-реабилитационной силе игры, психокоррекция может быть частью игровой технологии [73].

Также любая психокоррекция должна полагаться на 3 базовых психолого-педагогических принципа [62]:

1) принцип единства диагностики и коррекции, как механизм комплексности и последовательности коррекционной работы;

2) принцип личностного подхода, как восприятие каждого испытуемого в качестве целостной, индивидуальной личности, а не ее отдельных факторов и психических функций;

3) иерархический принцип, как ориентация на зону ближайшего развития и нацеленность коррекции в будущее.

Разрабатывая психокоррекционную модель, то есть, создавая упрощенную систематическую наглядность объекта психолого-педагогического исследования, мы остановились на следующем понимании модели, как схематичном воспроизведении основных структурных компонентов коррекции, которые отразили с помощью метода дедукции. Так, первым этапом моделирования стало целеполагание – иерархичная структура целей, отраженная в графическом изображении,

ставшее ведущим и эффективным способом планирования этапов коррекционной работы.

Таким образом, вершиной «дерева целей» мы обозначили генеральную цель, соответствующую цели ВКР, а далее действовали по алгоритму выделения новых уровней целей и разделения их на подцели, тем самым раскрывая и конкретизируя генеральную цель.



Рисунок 1 – «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии

Генеральная цель: теоретически обосновать и опытно-экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

1. Теоретически обосновать проблему психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

- 1.1. Изучить понятие ситуативной тревожности.
 - 1.1.1. Охарактеризовать подходы к пониманию феномена ситуативной тревожности.
 - 1.1.2. Рассмотреть виды тревожности.
 - 1.1.3. Теоретически определить основные причины возникновения повышенного уровня ситуативной тревожности.
- 1.2. Выявить особенности проявления ситуативной тревожности в младшем подростковом возрасте.
 - 1.2.1. Обозначить характерные возрастные черты индивидуального развития личности младшего подростка с точки зрения различных подходов ученых и современных исследований.
 - 1.2.2. Определить преобладающие причины и следствия ситуативной тревожности в младшем подростковом возрасте.
 - 1.2.3. Выявить специфику тревожного состояния младших подростков.
 - 1.2.4. Изучить особенности проявления тревожного состояния младших подростков.
- 1.3. Обосновать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.
 - 1.3.1. Разработать «дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.
 - 1.3.2. Проанализировать существующие концепции построения психолого-педагогической коррекции.
 - 1.3.3. Выделить основные принципы построения психолого-педагогической программы коррекции.
2. Провести исследование ситуативной тревожности младших подростков.
 - 2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.
 - 2.1.1. Спланировать этапы исследования.

- 2.1.2. Выбрать методы исследования.
- 2.1.3. Подобрать методики исследования.
- 2.2. Охарактеризовать выборку и провести анализ полученных результатов констатирующего эксперимента.
 - 2.2.1. Определить и охарактеризовать выборку исследования.
 - 2.2.2. Провести констатирующий эксперимент.
 - 2.2.3. Провести анализ результатов опытно-экспериментального исследования.
3. Провести опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков.
 - 3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.
 - 3.1.1. Определить цели, задачи и этапы коррекционной работы.
 - 3.1.2. Составить психолого-педагогическую программу коррекции ситуативной тревожности младших подростков, с опорой на выявленные казуальные связи повышенного уровня тревожности.
 - 3.1.3. Реализовать психолого-педагогическую программу коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.
 - 3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.
 - 3.2.1. Провести диагностическое исследование уровней ситуативной тревожности, самооценки и коммуникативных навыков младших подростков после реализации разработанной программы.
 - 3.2.2. Провести исследование динамики результатов диагностики до и после проведения разработанной программы.
 - 3.2.3. Проанализировать эффективность психолого-педагогической программы коррекции.

3.3. Составить практические рекомендации для родителей и педагогов-психологов по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков, включая развитие коммуникативных навыков и адекватной самооценки.

3.3.1. Разработать рекомендации родителям.

3.3.2. Составить рекомендации педагогам.

На основе «дерева целей» составлена примерная модель исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков, она представлена на рисунке 2.

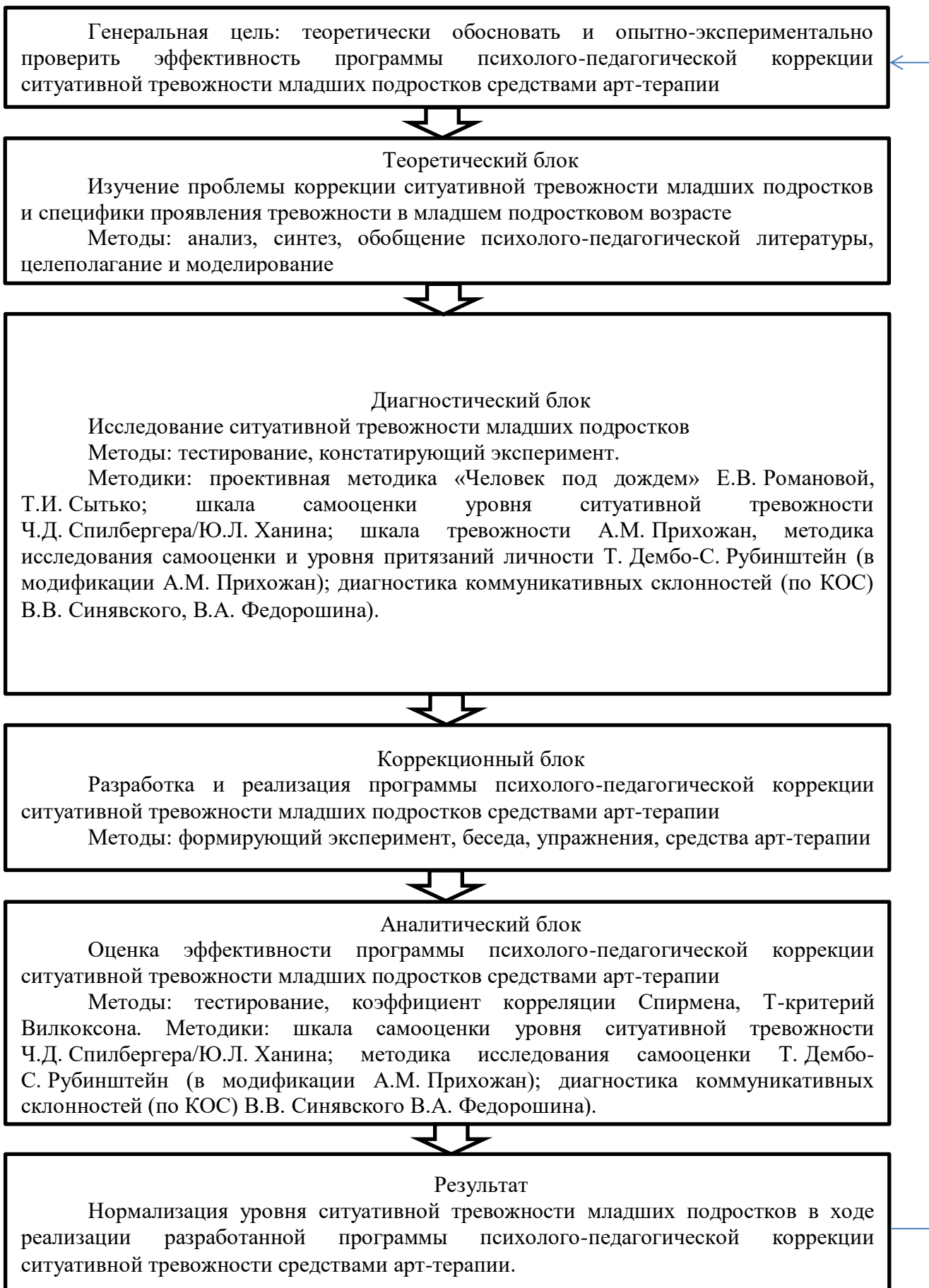


Рисунок 2 – Модель исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии

Теоретический блок подразумевает рассмотрение феномена ситуативной тревожности через анализ психолого-педагогической литературы, изучение возможных причин и последствий проявления повышенного уровня ситуативной тревожности, исследование признаков нарушенного психоэмоционального состояния у младших подростков, специфики подростковой тревожности, а также возрастных особенностей личностного развития детей младшего подросткового возраста.

Диагностический блок включает выбор, дифференциацию и обоснование исследовательских методов и методик диагностики для выявления уровня ситуативной тревожности младших подростков и сопутствующих ей факторов самооценки и коммуникативных навыков, проверенных в рамках корреляционной взаимосвязи, описание и психолого-педагогическую характеристику исследуемой группы детей младшего подросткового возраста, и диагностирование особенностей психического развития личности.

Коррекционный блок предполагает разработку программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии, как наиболее «мягкого» подхода для воздействия на психоэмоциональное состояние детей предкритического возрастного этапа онтологического развития психики.

Аналитический блок содержит в себе осуществление формирующего эксперимента, проверку эффективности коррекционной программы, посредством изучения динамики исследуемых показателей, общий анализ результатов, а также составление психолого-профилактических рекомендаций для родителей и педагогов-психологов по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков, включая развитие коммуникативных навыков и адекватной самооценки.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также в результате проведенного опытно-экспериментального исследования разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной

тревожности младших подростков средствами арт-терапии, которая позволит скорректировать повышенный уровень ситуативной тревожности младших подростков для здорового и гармоничного развития их личности.

Выводы по главе 1

Исходя из рассмотренных теоретических материалов, синтезируем определение ситуативной тревожности. Итак, ситуативная тревожность – это эмоциональная реакция и психофизиологическое состояние человека, провоцируемые наличием субъективных противоречий в настоящей социальной ситуации развития индивида, которые выражаются в активном переживании чувства тревоги в рамках конкретного момента времени и определённой ситуации. Триггерами ситуативной тревожности являются личностно значимые, актуальные ведущим потребностям человека и свойственные его возрастным особенностям или индивидуально неблагоприятные, оценочные, субъективно угрожающие, дискредитирующие и персонифицированные ситуации, действия, обстоятельства и условия. Базой для возникновения ситуативной тревожности служит индивидуальное восприятие действительности, отношение к себе и окружающему миру. Предикторами ситуативной тревожности являются движущие факторы возрастных периодов онтогенеза, и, в большинстве случаев, а также в рамках младшего подросткового возраста – самооценочная и межличностная сферы развития личности.

Ситуативная тревожность имеет возрастную специфику, потому что причины и следствия возникновения данной реакции определяются согласно возрасту, индивидуальным особенностям психики и условиям социальной ситуации развития личности. Младшие подростки, с приобретением новой социальной роли и вхождением в новую социальную ситуацию развития, подвергаются достаточно сильным психоэмоциональным нагрузкам, что создает определенные трудности в

адаптации и самовосприятия личности в социуме, обусловленные переводом внешней оценки личности во внутреннюю, расширением коммуникативного круга и современными значительными переменами в мире и обществе. Данный возраст считается одним из сенситивных и благоприятных периодов развития для возникновения негативных, неадекватных форм ситуативной тревожности и повышения ее показателей. При переходе детей в подростковый период, характеризующийся обостренной перцепцией, сенситивностью, интериоризацией и сепарацией, изменения в уровне тревожности приобретают наиболее выраженные характеристики.

Ситуативная тревожность может проявляться в качестве субъективно конгруэнтных конкретным жизненным ситуациям психоэмоциональных переживаний чувства обеспокоенности, раздражения, неуверенности, неопределенности, а также в индивидуальном ожидании наказания, неудачи, опасности. На сегодняшний день ситуативная тревожность одновременно рассматривается и как фактор социализации личности, проявляющийся в её адаптивном свойстве, мотивирующий субъекта к деятельности и активизирующий механизмы мышления, и как явление, дезорганизирующее любую деятельность, приводящее к психоэмоциональному неблагополучию состояния личности. Так, повышенный уровень ситуативной тревожности не даёт подросткам возможности адекватно оценить ситуацию «здесь и сейчас», принять конструктивное решение, выстроить взаимодействие и межличностное общение. Подросток теряет мотивацию и контроль над происходящим, уходя в себя, в результате чего замедляется механизм социализации личности.

Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков основана на «дереве целей» и состоит из целевого, теоретического, диагностического, коррекционно и аналитического блоков.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ- ТЕРАПИИ

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Опытно-экспериментальное исследование ситуативной тревожности младших подростков проведено с 25 обучающимися в возрасте 11-12 лет на базе МУДО «Кыштымская детская школа искусств». Данное исследование состояло из трех этапов:

1. Поисково-подготовительный.
2. Опытно-экспериментальный.
3. Контрольно-обобщающий.

На первом поисково-подготовительном этапе исследования, с целью изучения феномена ситуативной тревожности, проведен анализ психолого-педагогической литературы. Благодаря рассмотренным теоретическим материалам определена возрастная специфика тревожных состояний младших подростков, и выявлены возможные причины и следствия нарушения индивидуально-психического развития личности. В соответствии с полученными представлениями об исследуемой проблеме были подобраны диагностические методы и методики для определения уровня ситуативной тревожности младших подростков. Подготовлены все материалы к проведению констатирующего эксперимента. В результате хода работы на данном этапе разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

На втором опытно-экспериментальном этапе исследования дана подробная характеристика выборки, проведены все намеченные этапы диагностики, осуществлённые благодаря трём основным методикам измерения уровня ситуативной тревожности младших подростков и двум

дополнительным, измеряющим качество самооценки и коммуникативных навыков. Итоги диагностического исследования собраны, проанализированы и наглядно оформлены в диаграммы и таблицы. По итогу анализа результатов констатирующего эксперимента выделена группа риска (рекомендуемые участники коррекционно-развивающей программы), рассмотрены актуальные внутриличностные причины повышенного уровня тревожности, установлена и проанализирована корреляция между полученными показателями. Сделаны необходимые выводы.

На заключительном контрольно-обобщающем этапе разработана и внедрена программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии. Реализован формирующий эксперимент. Далее по некоторым аналогичным констатирующему эксперименту методикам проведена повторная диагностика исследуемых психических параметров младших подростков, участвовавших в реализации психолого-педагогической программы коррекции. Вторичные данные систематизированы, проанализированы, сопоставлены, сравнены с первичными и продемонстрированы в виде наглядных таблиц и диаграмм. Составлены дополнительные практические рекомендации для родителей и педагогов-психологов по психолого-педагогическому взаимодействию с ситуативно тревожными младшими подростками. Сформулированы выводы о проделанной теоретической и эмпирической работе, ее соответствии целям и задачам проекта выпускной квалификационной работы, а также об итогах исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков. Проверены гипотезы исследования.

В ходе исследовательской работы использованы следующие теоретические методы:

1. Анализ – это разложение исследуемого целого на части, выделение отдельных признаков и качеств явления, процесса или отношений явлений, процессов [41, с. 102].

2. Синтез – это соединение различных элементов, сторон предмета в единое целое (систему) [41, с. 102-103].

3. Обобщение – это познавательная мыслительная операция, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств объектов и их отношений [41, с. 104-105].

4. Целеполагание – это процесс определения цели деятельности, действий, элемент проектирования [76].

5. Моделирование – это процесс создания, исследования и использования моделей. Моделирование служит также способом конструирования нового и переконструирования требуемых состояний изучаемой системы [41, с. 109].

В работе использованы эмпирические методы:

1. Констатирующий эксперимент – это определение исходных данных для дальнейшего исследования [76].

2. Формирующий эксперимент – это метод, используемый в возрастной и педагогической психологии для отслеживания изменений в психике человека во время активного воздействия исследователя на испытуемого [76].

3. Тестирование – это стандартизированное испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий [76].

А также методы сбора и обработки информации:

1 Методы математической статистики – методы, с помощью числовых отношений, позволяющие проверить значимость выявленных психических факторов, которые не могут быть полноценно подтверждены только первично полученным результатом какой-либо психологической диагностики.

2 Коэффициент корреляции Спирмена – это непараметрический метод, который используется для статистического изучения взаимосвязи между явлениями.

3 Т-критерий Вилкоксона – это непараметрический критерий, использующийся для сравнения показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в одну сторону более интенсивным, эффективным, чем в другую.

В процессе исследования для решения поставленных задач были использованы следующие диагностические методики (ПРИЛОЖЕНИЕ 1):

1) проективная методика «Человек под дождем» Е.В. Романовой, Т.И. Сытько.

2) шкала самооценки уровня ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина);

3) шкала тревожности А.М. Прихожан;

4) методика исследования самооценки и уровня притязаний личности Т. Дембо-С. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан);

5) диагностика коммуникативных склонностей (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина.

Описание психодиагностических методик:

Название: проективная методика «Человек под дождем».

Автор: Е.В. Романова, Т.И. Сытько.

Назначение: Дождь в методике символизирует стрессовую ситуацию, по тому, как меняется рисунок, можно судить об отношении автора к трудностям и способам их преодоления. Проективная методика выбрана первым диагностическим инструментом с целью организации вводного, адаптивного мероприятия, в рамках которого младшие подростки были включены в процесс эксперимента. Данная методика целесообразна первому этапу констатирующего эксперимента, так как позволяет создать доверительный контакт и исключить, предотвратить посторонние,

негативно воздействующие факторы напряжённой атмосферы диагностики, повышенную напряжённость участников эксперимента, так как данная методика не требует от испытуемых концентрации когнитивного аппарата, активизации выраженного самоанализа, проявления значительных ресурсов чувственного опыта. Методика обращена к подсознанию личности, визуальным образам и представляет собой проекцию текущего психического состояния. Данные факторы также обусловлены тем, что исследуемая группа младших подростков состоит из обучающихся художественного отделения ДШИ, для которых рисование – вид мотивационной, профессионально ориентированной и учебной деятельности.

Структура: диагностика включает в себя инструкцию психолога к выполнению заданий и два этапа: 1) рисунок человека; 2) рисунок человека под дождем.

Стимульный материал: чистые листы бумаги, графитовые карандаши, оценочные и нормативные таблицы.

Процедура обследования: индивидуальная работа респондента до 30 минут.

Способ обработки результатов: интерпретация рисунков формируется на основе показателей психосоматического тонуса и внешнепроявленных в рисунке личностных характеристик.

Регистрируемые показатели: стрессоустойчивость, общее психоэмоциональное состояние, адаптивность.

Название: шкала ситуативной тревожности (СТ).

Автор: Ч.Д. Спилберг, русскоязычная адаптация создана Ю.Л. Ханиным.

Назначение: выявление уровня субъективно переживаемой эмоциональной реакции на определённую стрессовую ситуацию. Данная методика выбрана для конкретизации первичных данных психоэмоционального состояния младших подростков, и для определения

уровня выраженности тревожности респондентов как психического состояния личности. Методика адекватна возрасту респондентов, экономична в проведении, доступна к пониманию школьников.

Структура: опросник состоит из 20 вопросов закрытого типа, среди которых есть 10 прямых и 10 обратных утверждений, сформулированных в виде признаков ситуативной тревожности.

Стимульный материал: бланк для ответов с текстом опросника, ключ обработки данных, таблицу перевода «сырых» баллов в баллы.

Процедура обследования предполагает инструктаж, индивидуальное или групповое прохождение методики от 20 до 25 мин.

Способ обработки результатов диагностики заключается в поиске значения индекса ситуативной тревожности, то есть разности прямых и обратных ответов. Чем выше значение индекса ситуативной тревожности, тем более выражена степень переживания ситуативной тревожности. Полученные результаты соотносятся с таблицей нормативных интервалов индекса ситуативной тревожности, по которым определяется уровень ситуативной тревожности:

Регистрируемые показатели: ситуативная тревожность.

Название: шкала тревожности (форма А).

Автор: А.М. Прихожан, шкала разработана по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша.

Назначение: определение уровня общей тревожности и её разновидностей по оценке человеком тревоженности субъективно негативных ситуаций обыденной жизни. Данная методика выбрана в качестве дополнения данных предыдущего диагностического исследования. Методика позволяет рассмотреть степень тревожности респондента по отношению к различным социальным ситуациям, сферам жизни и условиям развития, что в дальнейшем составляет базу для выявления казуальных связей в наличии повышенного уровня ситуативной тревожности, и возможных её предикторов.

Структура: в состав данной диагностики входят четыре оценочные субшкалы и одна общая, что позволяет локализовать зону наибольшего напряжения и выявить отдельные критические показатели. Среди видов тревожности А.М. Прихожан выделяет: школьную (субъективное отношение учащегося к образовательному процессу, среде и тем трудностям, с которыми встречается подросток в образовательной организации), самооценочную (качество притязаний и уровень самоотношения, восприятие своей социальной репутации, положения в социуме), межличностную (взаимодействие и коммуникация с окружающими людьми) и магическую (индивидуальные, личностные реакции на ситуации, затрагивающие область сверхъестественного).

Стимульный материал: бланк для ответов с текстом опросника, ключ обработки данных, таблица перевода «сырых» баллов в стандарты, а также нормативные возрастные показатели.

Процедура обследования предполагает инструктаж, групповое исследование (группа до 8-9 человек), время проведения до 30 минут.

Обработка результатов происходит по каждой оценочной шкале отдельно. Полученные результаты сравниваются с нормативными показателями, соответствующими конкретному возрасту и полу.

Регистрируемые показатели: общая, школьная, межличностная, самооценочная и магическая тревожность.

Название: методика исследования самооценки.

Автор: Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн, модификация – А.М. Прихожан.

Назначение: методика направлена на изучение и измерение самооценки и уровня притязаний личности. Основу методики составляет непосредственное оценивание респондентами своих личностных качеств: ум, способности, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе. Данная методика даёт наглядное представление о том, какие из личностных характеристик

вызывают у испытуемого тревожность и неуверенность в себе, а какие приносят чувство удовлетворения и гордости. Методика также выбрана вследствие предположения гипотезы о том, что повышенный уровень ситуативной тревожности младших подростков непосредственно связан с качеством развития их самооценки.

Структура диагностики заключается в прохождении двух последовательных этапов. На первом этапе респондент оценивает себя по семи, приведённым шкалам. На втором этапе респондент демонстрирует уровень семи показателей, какой бы он желал достичь.

Стимульный материал: бланки с графиком показателей, ручка.

Процедура обследования предполагает инструктаж, индивидуальную или групповую работу с респондентами, включая дополнительные уточняющие вопросы, до 10-15 минут.

Способу обработки результатов подвергаются математические значения, представляющие собой высоту указанного уровня самооценки и притязаний. Среди всех значений находится медиана и разница уровней самооценки и притязаний. Далее для оценки показателей полученные результаты испытуемых сравниваются со стандартизированными значениями, соответствующими возрасту респондентов.

Регистрируемые показатели: уровень самооценки.

Название: диагностика коммуникативных склонностей (КОС).

Автор: В.В. Синявский и Б.А. Федорошин.

Назначение: методика предназначена для выявления уровня коммуникативных склонностей. Параметр коммуникативных склонностей выявляет способность личности устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, определяет эффективность общения и психологическую совместимость индивида в коллективной деятельности. Данная методика также выбрана вследствие гипотезы о взаимосвязи повышенного уровня ситуативной тревожности младших подростков и развитости их коммуникативных навыков.

Структура опросника по параметру «коммуникативные склонности» состоит из 20 вопросов. Задача респондентов на каждый из представленных вопросов ответить «да» или «нет» в зависимости от того насколько они согласны с данными вопросами.

Стимульный материал: инструкция, бланк для заполнения ответов с текстом опросника.

Процедура обследования предполагает инструктаж, групповое исследование, время проведения до 20 минут.

Способ обработки результатов: по завершению тестирования определяется соответствие ответов респондента идеализированным данным в ключе, совпадающие ответы суммируются. Затем сумма баллов сравнивается с показателями 5 уровней коммуникативных склонностей.

Регистрируемые показатели: коммуникативные склонности.

Таким образом, мы рассмотрели этапы, методы и методики, адекватные поставленным цели и задачам выпускной квалификационной работы. Диагностика подростковой тревожности и её предикторов проведена в три этапа, в течение трёх недель с участием трех групп респондентов в количестве 8-9 человек. Данная работа имела последовательный и индуктивный характер.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Настоящее опытно-экспериментальное исследование ситуативной тревожности и сопутствующих ей качества самооценки и развитости коммуникативных навыков проведено с экспериментальной группой младших подростков на базе МУДО «Кыштымская детская школа искусств». Выборка испытуемых репрезентативна генеральной совокупности воспитанников младшего подросткового возраста, обучающихся на художественном отделении ДШИ. Объем выборки составляет 25 учащихся. Из 25 респондентов: 13 – учащиеся 2-ого года обучения, 12 – 1-ого года обучения.

Социальный паспорт группы включает в себя следующие характеристики:

- по половому признаку группа респондентов – женская;
- в составе группы: 13 девочек 11 лет, 12 девочек 12 лет;
- 20 участниц исследуемой группы воспитываются в семье, где двое и более детей;
- 10 подростков имеют неполные семьи;
- порядка 6 девочек имеют трудности во взаимоотношениях с родителями, нуждаясь в проявлении их любви и ласки;
- 4 подростка имеют конфликт интересов с родителями и сверстниками;
- 5 подростков склонны к нарушениям дисциплины;
- порядка 15 респондентов являются одноклассниками, или учатся в параллельных классах одной общеобразовательной школы;
- 8 девочек имеют трудности в установлении и развитии контакта со сверстниками;
- 10 девочек являются отличницами учёбы в общеобразовательной школе;
- 12 девочек являются отличницами в детской школе искусств;
- 6 девочек зарекомендовали себя как самые исполнительные, однако 5 из них имеют беспокойное отношение к оценкам и оцениванию в любом виде;
- 4 девочки сильно отстают в учебной деятельности обеих школ.

Испытуемые поступили в ДШИ в возрасте 10-11 лет. В рамках образовательной программы ДШИ на момент констатирующего эксперимента они являлись учащимися 1-2 классов художественного отделения. Автор данного исследования является преподавателем художественных дисциплин для экспериментальной группы подростков и работает с ней в течение двух лет. Со всеми подростками, участвующими в диагностике, установлен контакт и есть коммуникация.

В течение текущего учебного года изменился состав классов и их учебных подгрупп, что связано с отчислением неуспевающих, добровольным уходом немотивированных подростков, переменой учебных смен в общеобразовательной школе и поступлением новых детей. Из общего числа экспериментальной группы 9 подростков до поступления в 1 класс обучались на подготовительном отделении школы искусств.

Особенности социально-психологического климата группы: среди учащихся 1 класса, входящих в экспериментальную группу наблюдается период адаптации к новой социальной ситуации развития и расширению коммуникативного круга. Из 12 испытуемых, обучающихся в 1 классе, двое ведут себя отстраненно от учебной группы. У них отсутствует взаимный контакт с коллективом класса, они замкнуты и имеют нарушения невротического и физиологического характера. Еще двое подростков преподавательским составом отделения школы считаются негативными лидерами учебной группы, остальные воспитанники являются участниками подростковых микрогрупп, разбившихся по интересам или месту жительства/обучения. В классе нет позитивного лидера и единения коллектива, учащиеся не активны, в мотивационно-волевой сфере преобладают интересы личностного характера над нуждами и запросами класса, общества в целом. Половина данной группы не воспринимает критику, закрывается в ответ на необходимый процесс оценивания учебно-творческих работ, часто сомневается в себе, но не в результатах своей деятельности, при видимой активной учебно-практической работе не стремится исправлять ошибки. Другая, меньшая часть подростков рассматриваемой группы, ведут себя достаточно ровно, активно интересуются учёбой, способны открыто выражать мысли и чувства в художественных композициях, творчестве, прислушиваются к педагогам.

Во 2 классе психологический климат коллектива не благоприятнее, не смотря на то, что многие участники данной группы стремятся к более

плотному межличностному общению. Среди 13 второклассниц, участвующих в диагностике, 2 имеют выраженные проблемы с межличностной коммуникацией, еще 2 по характеру замкнуты и очень ранимы, 3 способны заводить и провоцировать весь класс на негативные реакции и нарушающие дисциплину действия, 7 человек, в совокупности с некоторыми предыдущими, имеют завышенные требования к себе и окружающим людям, тяжело переносят неудачи, быстро расстраиваются, теряются в затруднительных ситуациях, некоторые из них также не признают любого рода соревнования, потому никогда не участвуют в них.

Со стороны эмоционально волевой сферы большинство участников экспериментальной группы по предварительным оценкам подвержены тревожности, беспокойству, не стрессоустойчивы, имеют негативную «Я» концепцию и трудности в межличностном общении.

С участниками экспериментальной группы работают 4 преподавателя. Педагоги придерживаются демократического стиля взаимодействия. Они стараются выстроить свою работу системно, и главной задачей, помимо развития таланта и научения академическим художественным умениям и навыкам, видят воспитание любви к творчеству, Родине и русской культуре. Несмотря на групповой характер занятий педагоги реализуют индивидуальный подход. В исследуемой группе подростков нет учеников, которые могли бы пойти на открытый конфликт с педагогом, но есть подростки, склонные к внешнему выражению негативных эмоций, переживаний, капризов. В присутствии педагога они часто не могут сдержать обиду, гнев, бывают агрессивны и раздражительны.

Итак, в ходе первого этапа констатирующего эксперимента, где мы исследовали уровень ситуативной тревожности младших подростков, в качестве первого диагностического инструмента и вводного, адаптивного мероприятия была использована проективная методика «Человек под дождем» Е. Романовой и Т. Сытько.

В данной методике приняли участие 25 подростков (100%) из экспериментальной группы. Трое подростков (12%) проявили сопротивление методике, изобразив человека из палочек. Причиной такого поступка явилось нестабильное психоэмоциональное состояние респондентов, выраженное в негативизме. Остальные участники диагностики без проблем выполнили задание.

Из общего числа показателей психоэмоционального состояния респондента – графических элементов, требующих интерпретации, для анализа результатов и подведения итогов диагностики, выбрано 4, наиболее выраженных и демонстрирующих методику характеристики. Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 3 и в таблице 2.1 ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

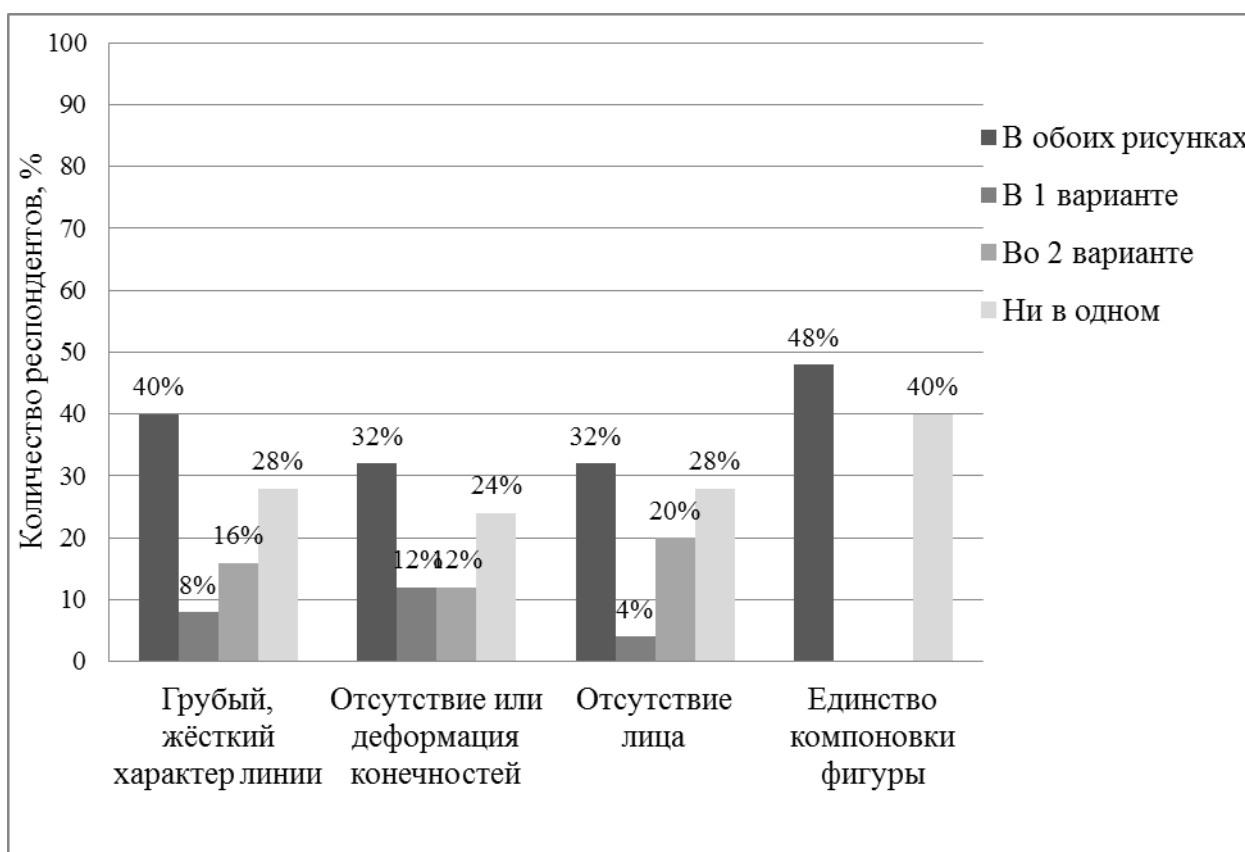


Рисунок 3 – Результаты диагностики психоэмоционального состояния и предрасположенности к тревожности младших подростков по проективной методике «Человек под дождем» Е. Романовой и Т. Сытько

Согласно данным на рисунке 3 и таблицы 2.1 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2) высокую степень выраженности первого показателя, описывающего

характер начертания линий, имеют 10 респондентов (40%). В данном случае в обоих вариантах рисунка, отражающих представление испытуемого о себе в реальной и неблагоприятной ситуации, наблюдаются жесткие, грубые, отрывистые или двойные линии, что говорит о нестабильной психомоторике и высокой степени напряженности респондента, связанной с восприятием окружающего пространства, действительности, как факторов беспокойства и раздражения. Другие два случая результатов диагностики, указывающие на проявление напряженного характера линии только в одном из двух вариантов изображения человека, говорят об ощущении чувства тревоги в реальном положении (2 человека – 8%) или расположенности к тревожным переживаниям в неблагоприятной ситуации (4 человека – 16%).

Следующий показатель психоэмоционального состояния – отсутствие или деформация конечностей изображенного человека. Так, 8 испытуемых (32%) в обоих случаях рисунка не обозначили или сильно укоротили стопы, не изобразили или уменьшили кисти, деформировали пальцы рук по форме и количеству. Данная характеристика изображения указывает на существование проблем и трудностей у респондентов в области коммуникации и межличностного взаимодействия, о чем также свидетельствуют закрытые кисти, плотно прижатые к телу руки. Данные рисунки в интерпретации часто получают такое описание замкнутого, закрытого, растерянного, напряжённого состояния личности.

Третий показатель – отсутствие изображения лица фигуры. Лицо в данной методике выражает отношение респондента к себе и к окружающему миру в целом. По результатам диагностики у 8 человек (32%) отсутствует изображение лица в двух случаях рисунка. Данные свидетельствуют о негативном восприятии себя или нежелании идти на контакт с окружающей действительностью.

Заключительный показатель демонстрирует восприятие собственного положения в двух случаях и отношение к неблагоприятной

ситуации. Так по показателю перемены расположения фигуры в формате листа 10 респондентов (40%) кардинально изменили компоновку фигуры во втором случае рисунка (случай «человек под дождем»). Это значит, что у данных подростков представление о себе в обычной ситуации и в ситуации неблагоприятной значительно разнится. Такая разница в изображениях возможна по причине использования определенных стратегий в стрессовых ситуациях (уход от проблемы, избегание неблагоприятной ситуации и нежелание ее решать, мечтательность или неоправданный оптимизм и т.д.) или изменений во внутренней уверенности и самооценки респондентов в контексте ситуации.

Не меняют компоновку рисунка в формате листа 12 человек (48%), что может свидетельствовать: 1) о принятии неблагоприятной ситуации, как естественной и дающей определенный опыт – адекватная реакция, сохранение нормального психоэмоционального тонуса, принятие конструктивного решения; 2) об изменении психоэмоционального состояния в негативную сторону без глубоких последствий – незначительные изменения самооценки, коммуникации и позиции в социуме; 3) о психическом нарушении, при котором состояние в обоих случаях рисунка измеряется как тревожное, напряженное, подверженное страху или фобии, предрасположенное к агрессии, депрессии или конфликту [36; 48].

В результате анализа данных сделан вывод о том, что 10 подростков (40%) из экспериментальной группы в неблагоприятной ситуации чувствуют дискомфорт, напряжение и тревогу, имея слабую адаптивную способность личности. Также выявлено, что 8 респондентов (32%) тревожны в двух ситуациях методики и предположительно имеют нарушения в коммуникативной, мотивационно-потребностной и самооценочной сферах личности.

Следующей диагностической методикой послужил тест-опросник Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина на выявление уровня ситуативной

тревожности. В данном исследовании приняли участие все участники экспериментальной группы в количестве 25 человек (100%). Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 4 и в таблице 2.2. ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

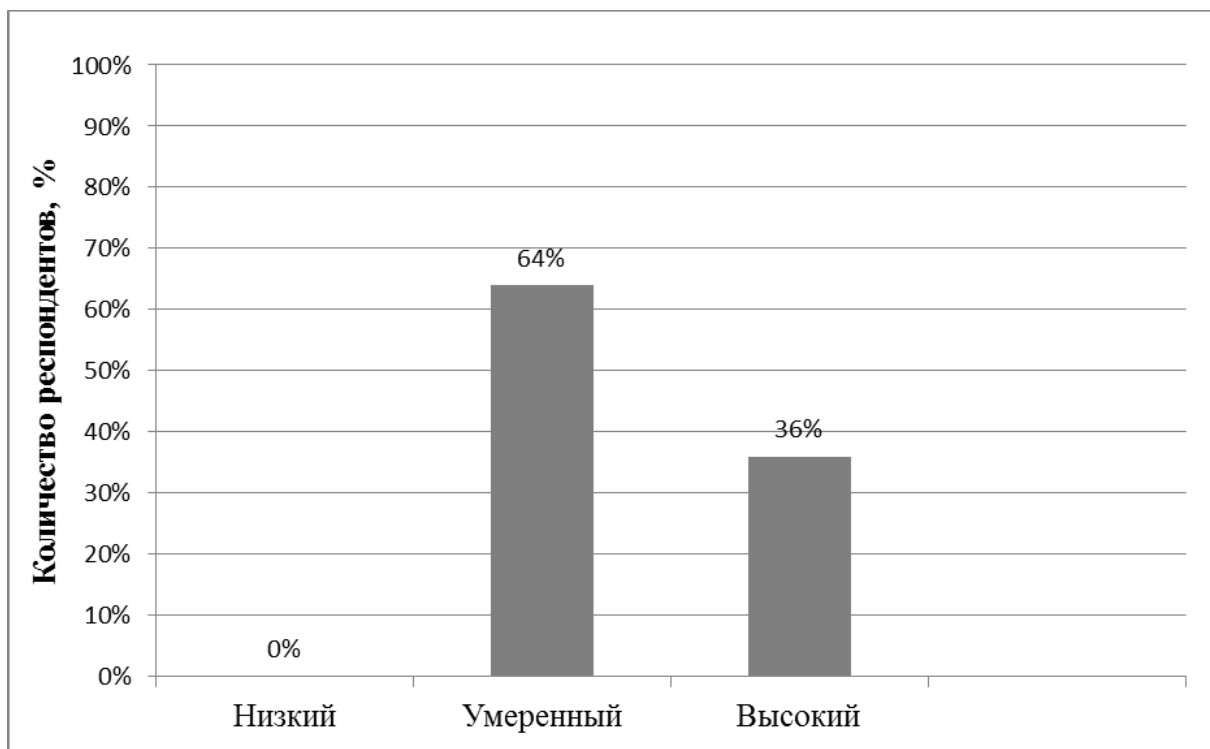


Рисунок 4 – Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности младших подростков по методике Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина

Согласно данным на рисунке 4 и таблицы 2.2 в выборке не оказалось испытуемых с низким уровнем ни одного из двух видов тревожности (0%), исследуемых с помощью данной методике. У 9 респондентов (36%) экспериментальной группы выявлен высокий уровень ситуативной тревожности, указывающий на повышенную степень беспокойства, вызванного предчувствием неопределенной угрозы и беспредметной тревогой в рамках конкретной ситуации. В данном случае на результат исследования непосредственно повлияла атмосфера тестирования, оказавшаяся субъективно тревожной для 9 подростков.

Остальные 16 подростков исследуемой группы (64%) показали умеренный уровень ситуативной тревожности, который считается базовым и необходимым в ситуациях стресса, как мобилизующий психику фактор и катализатор биологических процессов, выполняющий защитную,

остерегающую, предупредительную функции. А также данные результаты могут отражать субъективно комфортные для респондентов условия и спокойную атмосферу, созданные во время тестирования.

Однако на следующем этапе данной диагностической методики выявлено 15 респондентов (60%) группы, имеющих повышенный уровень личностной тревожности. Данный результат указывает на высокую предрасположенность выявленных подростков к переживанию чувства тревоги в любых ситуациях, являющихся на их взгляд опасными, неблагоприятными, нежелательными, противоречащими их внутренней позиции и приводящими к фрустрации потребностей. Такая тревожность является тормозящим, иррациональным свойством личности, из-за чего не формируется адаптивная способность и психические резервы, замедляется процесс социализации и нарушается гармоничный период онтологического развития ребенка в младшем подростковом возрасте. В результате у таких подростков появляются асоциальные тенденции в поведении и как следствие неблагополучие психической жизни.

В рамках двух диагностических шкал из общего числа испытуемых выявлена группа риска, состоящая из 9 подростков (36%), имеющих завышенный уровень и ситуативной, и личностной тревожности, а также группа подростков в количестве 10 человек (40%), имеющая нормальные показатели обоих видов тревожности.

На третьем эмпирическом этапе исследования подростковой тревожности проведена диагностика личностной тревожности по методике А.М. Прихожан, согласно полученным результатам, для предварительного выяснения причин столь сильного и массового повышения данного вида тревожности.

Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 5 и в таблице 2.3 ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

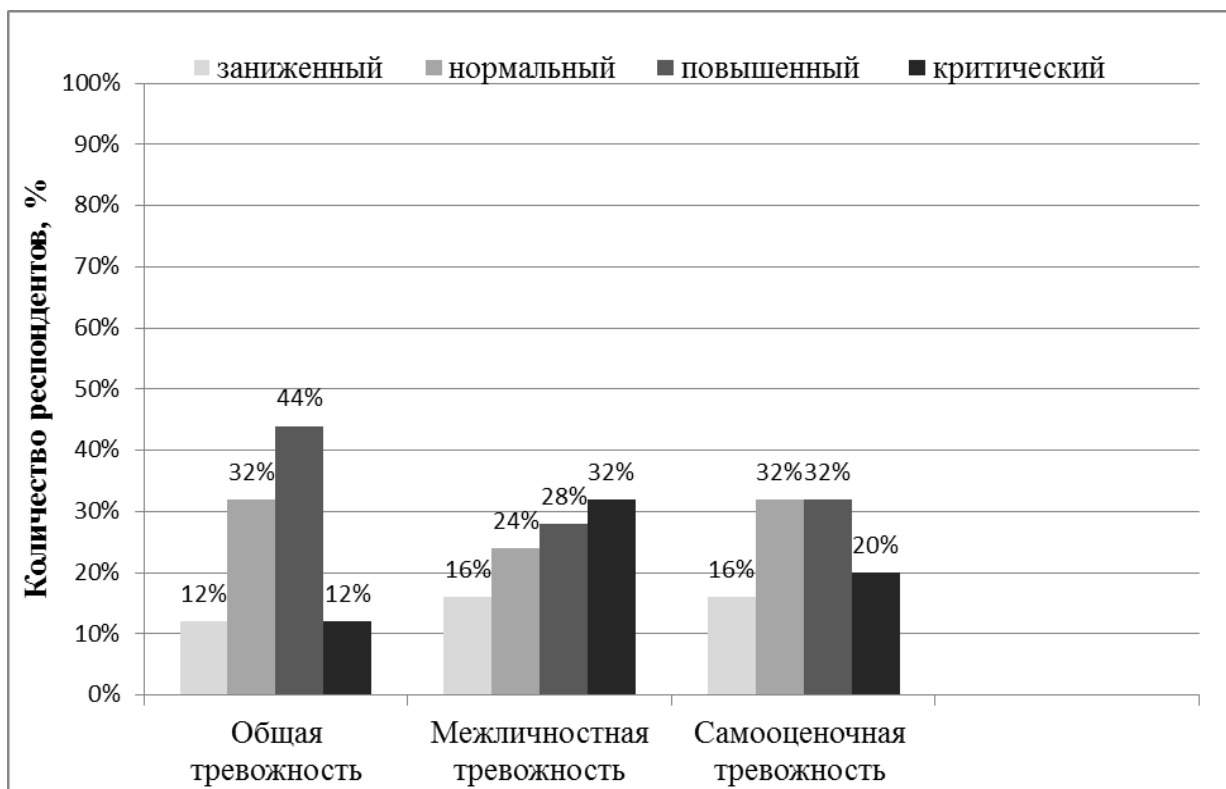


Рисунок 5 – Результаты диагностики видов тревожности младших подростков и их уровней по методике А.М. Прихожан

По данным результатам, представленным на рисунке 5 и в таблице 2.3, выявлено, что преобладающими типами тревожности у респондентов исследуемой группы являются межличностная и самооценочная, помимо высоких значений общего уровня тревожности. Итак, критические показатели межличностной тревожности имеют 8 подростков (32%), что говорит о нарушенном социальном взаимодействии и не сформировавшихся коммуникативных навыках, блокирующих процесс гармоничной коммуникации в социуме. Данные факторы могут быть следствием онлайн-обучения, социального локдауна, многочисленных карантинных, информатизации и цифровизации сферы услуг, в том числе образовательной среды, гаджет зависимости, семейной или родовой травмы. Еще у 7 подростков (28%) выявлен повышенный уровень межличностной тревожности. В общей сложности 15 подростков (60%) исследуемой группы страдает межличностной тревожностью, о чем также свидетельствуют рисунки респондентов, выполненные во время проведения проективной методики «Человек под дождем» (Т. Сытько).

В большинстве случаев наличие значительных трудностей в коммуникативной сфере и социальных отношениях выражено в таких особенностях изображения фигуры человека, как: плотно прижатые к туловищу руки, руки, спрятанные за спиной, в карманы, скрещенные на груди, зачерненные кисти, отсутствие кистей/рук, не пропорционально маленькие ступни. Предрасположенность к данному типу тревожности прослеживается также в рисунках подростков, где у фигуры широко расставлены ноги, увеличены кисти, голова изображена в профиль.

Также высокие показатели наблюдаются в шкале самооценочной тревожности. Так, 5 респондентов (20%) имеют критические значения и 8 (32%) повышенный уровень показателей. Самооценочная тревожность возникает на фоне внутриличностного конфликта, который чаще всего основывается на фрустрации потребностей и возможностей, интериоризации социальной оценки в самооценку, неадекватном стиле взаимодействия с ребенком педагога и родителей. Такая тревожность строит негативный образ «я-концепции», в результате чего могут появляться депрессивные расстройства личности [1].

Таким образом, основными тревожными факторами развития ситуативной тревожности младших подростков могут служить межличностная и самооценочная сферы личности.

Дальнейший этап исследования посвящён предикторам ситуативной тревожности: самооценке личности и коммуникативным навыкам, проблемы развития которых провоцируют повышение её уровня.

Первым диагностическим инструментом в данном случае стало измерение коммуникативных склонностей по методике КОС В.В. Синявского и В.А. Федорошина. В данном исследовании приняли участие все участники экспериментальной группы в количестве 25 человек (100%).

Результаты исследования представлены на рисунке 6 и в таблице 2.4 ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

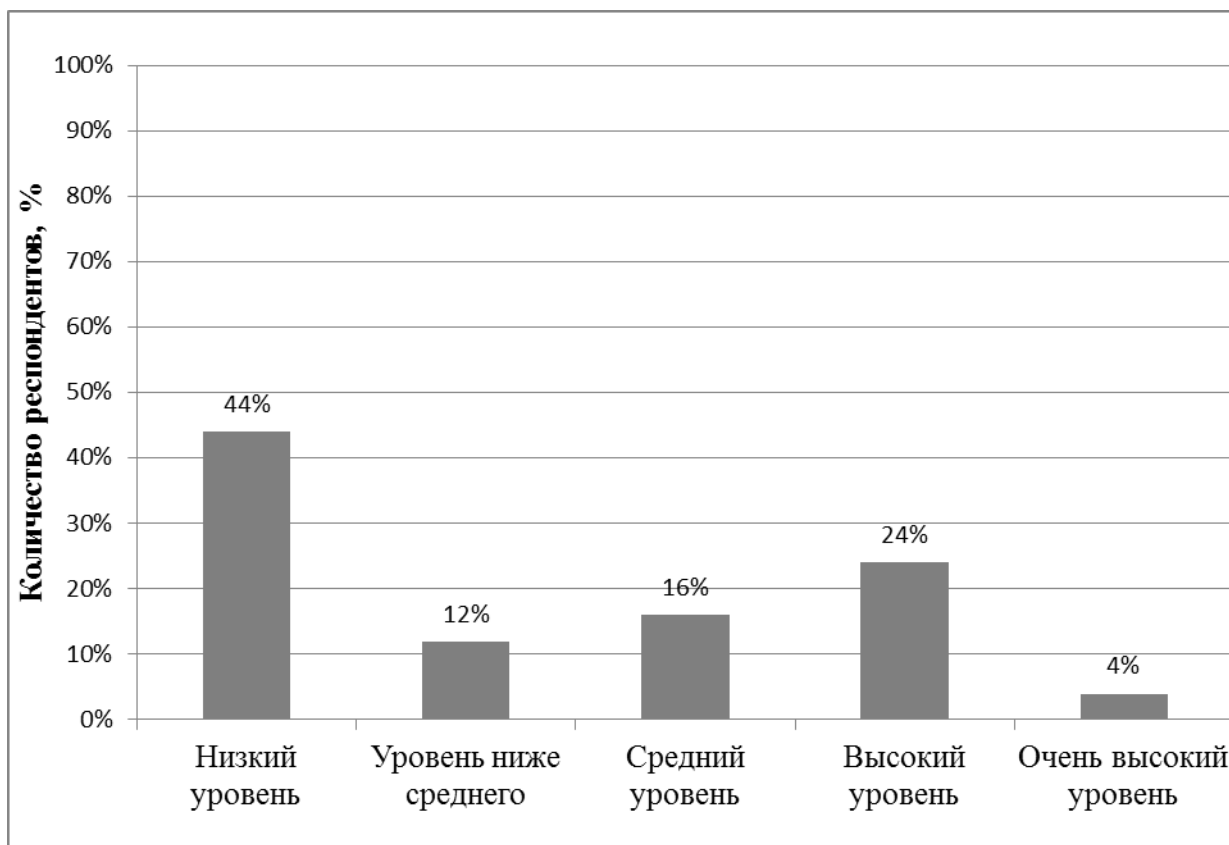


Рисунок 6 – Результаты диагностики уровня коммуникативных навыков младших подростков по методике КОС В.В. Синявского, В.А. Федорошина

Согласно полученным данным большая часть испытуемых в составе 11 человек (44%) имеет низкий уровень коммуникативных навыков, что свидетельствует о низких способностях младших подростков адекватно взаимодействовать с другими людьми, социальными группами и обществом в целом.

Уровень ниже среднего продемонстрировали 3 респондента (12%). Данный уровень говорит об отсутствии стремления индивидов к общению. Подростки с данными показателями часто ощущают себя скованно и напряженно в новой компании, незнакомом коллективе, они предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды;

проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Средний уровень коммуникативных навыков принадлежит 4 респондентам (16%). Для данного уровня характерно стремление к контактам с людьми. Подростки не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.

Испытуемые, имеющие высокий уровень коммуникативных способностей, представлены 6 респондентами (24%). Подростки не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Среди испытуемых, получивших очень высокий уровень, только 1 респондент (4%). Данный уровень указывает на наличие потребности подростка в коммуникативности и организаторской деятельности. Такие подростки активны, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию.

Следующей диагностической методикой констатирующего эксперимента послужила методика измерения самооценки личности Дембо-Рубинштейн.

В данной диагностике приняли участие 25 респондентов выборки (100%). Результаты исследования представлены на рисунке 7 и в таблице 2.5 ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

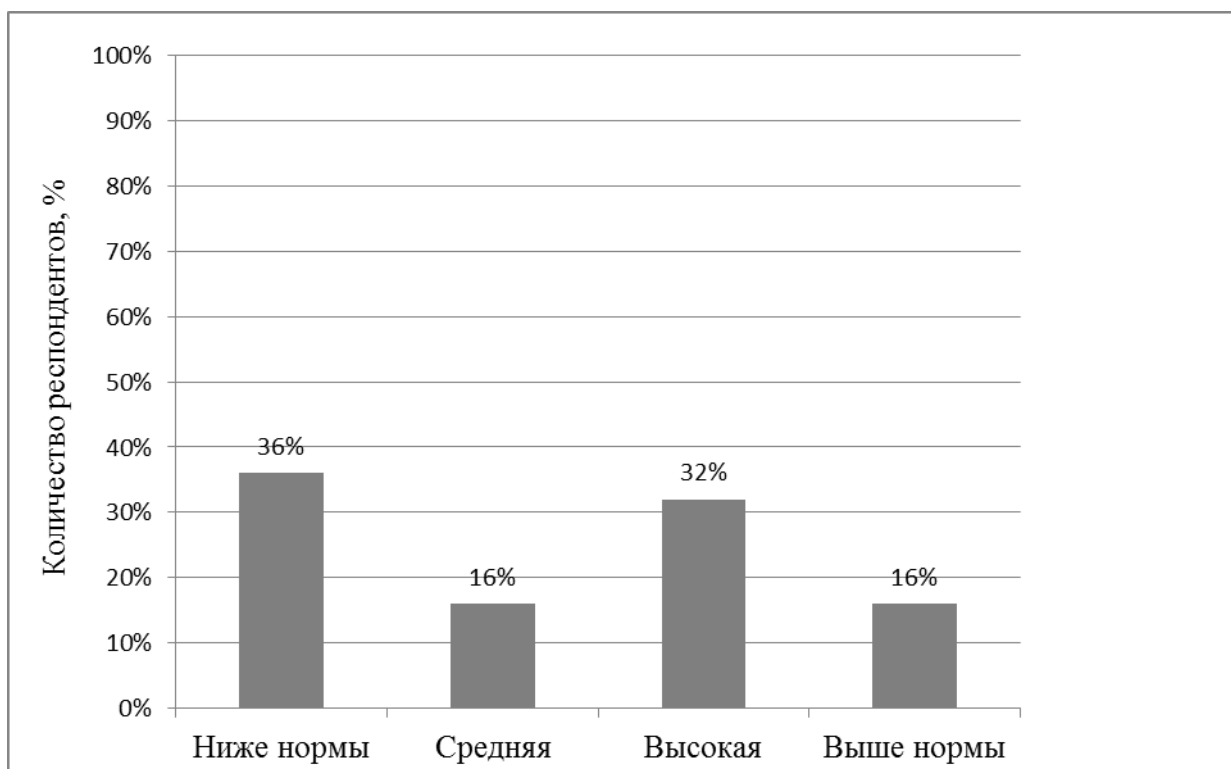


Рисунок 7 – Результаты диагностики самооценки младших подростков по методики Дембо-Рубинштейн

По данным проведённой диагностики выявлено 9 респондентов (36%), имеющих заниженный уровень самооценки. Полученные результаты, согласно интерпретационным материалам, указывают на крайне неблагоприятный случай для личностного развития младших подростков. В данном случае имеют место быть комплекс неполноценности, субъективная неадекватная оценка собственных личностных качеств, характеристик и способностей или проявление защитного механизма (регрессии). Психоэмоциональное состояние при таком виде самооценки характеризуется как, затяжное пониженное настроение и навязчивое ощущение себя во всём хуже других, сопровождающееся постоянной неуверенностью в себе и своих силах, излишней самокритичностью и самобичеванием, повышенной раздражительностью, болезненной реакцией на критику.

Подростки с заниженной самооценкой тяжело идут на контакт, как со взрослыми людьми, так и со сверстниками. Чаще всего они испытывают необъективный страх за своё «я» и прежде, чем установить общение с окружающими людьми, начинают заискивать перед ними, желая прощупать почву. Таким подросткам важно всегда, в любой ситуации и при любых обстоятельствах получать позитивное, мотивирующее или одобрительное подкрепление своей личности и деятельности, которую они считают значимой. В таком случае подросток становится зависимым к внешним социальным факторам, эмоциональным реакциям других людей, критике и похвале, потому любые выходящие за рамки уверенности подростка ситуации и случаи, касающиеся его самооценки, становятся субъективно тревожными. Опасность данного состояния заключается в его интенсивности и продолжительности.

Следует отметить, что все 9 случаев заниженной самооценки обнаружены у тревожных подростков критической группы. В данном случае, не смотря на то, что оценка текущего представления о себе имеет низкий уровень, уровень притязаний имеет высокие и средние значения, значительно дифференцированные с актуальными параметрами. При таком сильном противоречии уровень притязаний не только не стимулирует, но, наоборот, замедляет личностное развитие.

В основном среди самых низких самооценочных показателей преобладают такие как характер, авторитет у сверстников и уверенность в себе, что, прежде всего, может быть связано с актуальной ситуацией развития младших подростков, переменой ведущего вида деятельности. В раннем подростковом возрасте появляется интерес к собственному внутреннему миру, возникает желание понять себя, найти свою уникальность, лучше узнать близких людей, в особенности друзей и сверстников. Однако повышенный интерес к самопознанию может значительно превышать аналитические, регулятивные и рефлексивные возможности детей данного возраста.

Неспособность понять себя, неумение различить свои личностные особенности разрушают позитивные отношения к себе и другим людям, деформирует образ собственного "я" и личность в целом.

Уровень самооценки, в рамках нормы исследовательской методики, показали в общей сложности 12 респондентов (48%). Средние и высокие показатели самооценки демонстрируют ее реалистичный и адекватный характер, который при нормальной дифференциации является наиболее благоприятным вариантом для психического развития человека. Адекватная самооценка в типичных и стрессовых ситуациях участвует в психоэмоциональной регуляции личности индивида и выполняет, можно сказать, организационную, ориентационную функции деятельности. Адекватное оценивание себя позволяет человеку адекватно оценивать и окружающих его людей, и происходящие ситуации, воспринимать конструктивную критику, принимать неудачу как опыт, справляться с трудностями, следовательно, избегать травмирующую фрустрацию, конфронтацию с собой и обществом, критическое повышение ситуативной и личностной тревожности.

Уровень самооценки выше нормы определен у 4 человек (16%). Завышенная самооценка личности говорит о её незрелости. Человек с завышенной самооценкой безосновательно преувеличивает степень и качество своих достижений и не признаёт присутствия каких-либо недостатков, что свойственно подростковому интуитивному желанию добиться авторитетности, общественной значимости. Такая оценка также лишает индивида адекватного отношения к действительности в стрессовых, проблемных ситуациях, так как весь фокус внимания человека смещен на собственную личность. В данном случае, как и в случае заниженной самооценки, не воспринимается критика, может наблюдаться повышенная раздражительность и демонстративное поведение.

Не исключено, что данные показатели могут быть следствием защитного механизма проекции, что может характеризовать респондентов

с завышенной самооценкой, как индивидов, переживающих чувство отверженности, или испытывающих жесткое неприятие себя и окружающих людей, пытающихся принять себя через приписывание негативных качеств другим. Следует также отметить, что зафиксированы ненормативные показатели самооценки у подростков с выраженной личностной тревожностью.

Согласно полученным результатам диагностической методики выявлено, что неблагоприятные случаи развития самооценки соответствуют неблагоприятным показателям ситуативной тревожности. Следовательно, между ними возможно взаимодействие и взаимовлияние. При том, что по наглядным результатам заниженная самооценка свойственна повышенной ситуативной тревожности, завышенная – личностной.

Для доказательства предположения о наличии взаимосвязи между показателями тревожности, самооценки и коммуникативных навыков, а также существования статистической зависимости между данными переменными, проведён непараметрический анализ данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Статистическая обработка результатов, полученных по методике исследования уровня ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера/Ю.Л. Ханина и методике исследования самооценки личности Т. Дембо-С. Рубинштейн, представлена в таблице 2.6 ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

В ходе данной работы сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : Корреляция между показателем уровня ситуативной тревожности и уровнем самооценки младших подростков не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция между показателем уровня ситуативной тревожности и уровнем самооценки младших подростков статистически значимо отличается от нуля.

Критические значения r_s для количества испытуемых (n) – 25

человек:

r_s крит. = 0.51 ($p \leq 0.01$)

r_s крит. = 0.40 ($p \leq 0.05$)

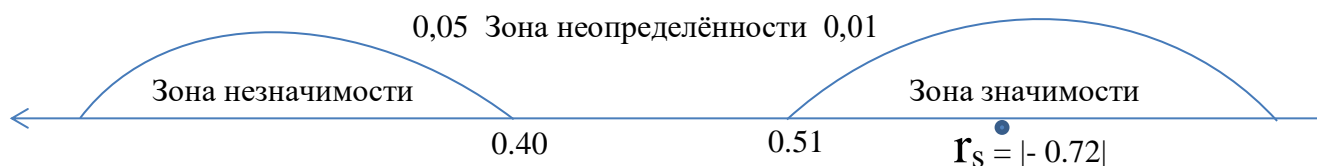


Рисунок 8 – Ось значимости для расчета корреляционного критерия Спирмена по методикам Ч.Д. Спилберга и Т. Дембо-С. Рубинштейн

Найденное значение коэффициента корреляции попало в зону значимости, следовательно, гипотеза H_0 была отвергнута, принята гипотеза H_1 . Корреляция между показателем уровня ситуативной тревожности и уровнем самооценки младших подростков статистически значимо отличается от нуля.

В ходе анализа определено, что между показателями ситуативной тревожности и самооценки младших подростков существует статистически значимая обратно-пропорциональная и сильная зависимость, в рамках которой высокие значения уровня тревожности соответствуют низким значениям самооценки, так чем выше тревожность респондента, тем ниже его самооценка.

Обработка результатов, полученных по методике исследования уровня ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера/Ю.Л. Ханина и методике исследования коммуникативных склонностей В.В. Сиявского, В.А. Федорошина, представлены в таблице 2.8 ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

В ходе данной работы сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : Корреляция между показателем уровня ситуативной тревожности и уровнем коммуникативных навыков младших подростков не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция между показателем уровня ситуативной тревожности и уровнем коммуникативных навыков младших подростков не отличается от нуля.

Критические значения r_s для количества испытуемых (n) – 25 человек:

$$r_s \text{ крит.} = 0.51 \text{ (} p \leq 0.01 \text{)}$$

$$r_s \text{ крит.} = 0.40 \text{ (} p \leq 0.05 \text{)}$$

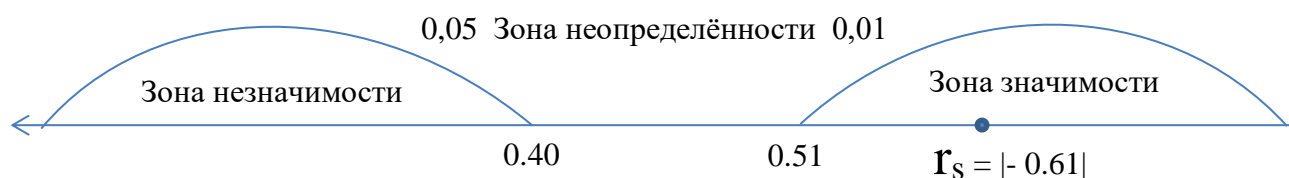


Рисунок 9 – Ось значимости для расчета корреляционного критерия Спирмена по методикам Ч.Д. Спилберга и В.В. Сияевского, В.А. Федорошина

Найденное значение коэффициента корреляции попало в зону значимости, следовательно, гипотеза H_0 была отвергнута, принята гипотеза H_1 . Корреляция между показателем уровня ситуативной тревожности и уровнем коммуникативных навыков младших подростков статистически значимо отличается от нуля.

В ходе анализа определено, что между показателями ситуативной тревожности и коммуникативными склонностями младших подростков существует статистически значимая обратно-пропорциональная и сильная зависимость, в рамках которой высокие значения уровня тревожности соответствуют низким значениям коммуникативных навыков, так чем выше тревожность респондента, тем ниже его уровень коммуникации.

Благодаря полученным эмпирическим данным констатирующего эксперимента мы проверили и подтвердили первую гипотезу исследования о том, что младшие подростки характеризуются повышенным уровнем ситуативной тревожности. Так, значительная часть респондентов исследуемой группы из 25 человек – 9 подростков (36%) показали высокий уровень ситуативной тревожности, доказав её наличие напряжённым характером рисунков проективной методики «Человек под дождём», и показав также завышенный и критический уровень тревожности (44% и 12% соответственно) по методике А.М. Прихожан.

Также статистически проверена и доказана вторая гипотеза исследования о том, что ситуативная тревожность младших подростков коррелирует с их самооценкой и коммуникативными навыками. С помощью корреляционного критерия Спирмена между завышенным уровнем ситуативной тревожности и низким уровнем самооценки и коммуникативных навыков выявлено значимое существование взаимосвязи, которая выражается, следующим образом: чем выше уровень ситуативной тревожности, тем ниже самооценка и коммуникативные навыки младшего подростка.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что ситуативная тревожность младших подростков взаимозависима от их уровня самооценки и коммуникативных навыков, следовательно, формирование и развитие адекватной самооценки и навыков общения могут помочь учащимся нормировать уровень психоэмоционального напряжения личности, повысить качество стрессоустойчивости, гармонизировать психологическое состояние. Потому рациональным и гармоничным считаем решение включить в психолого-педагогическую программу коррекции ситуативной тревожности младших подростков, в рамках базы её содержания, упражнения и техники на формирование адекватной самооценки личности и её основных коммуникативных навыков.

К участию в психолого-педагогической программе коррекции рекомендуются, из числа исследуемой группы, 9 младших подростков, показавших завышенный уровень ситуативной тревожности, который они так или иначе подтвердили его в ходе других методов диагностики (ПРИЛОЖЕНИЕ 2, таблица 2.8).

По итогу работы выполнены соответствующие задачи эмпирической части исследования, охарактеризована выборка, проанализированы результаты пяти диагностических методик.

Выводы по второй главе

Итак, исследование уровня ситуативной тревожности и её предикторов: самооценки и коммуникативных навыков, младших подростков проходило в три этапа. Первый – поисково-подготовительный этап предполагал работу с современными источниками информации и психолого-педагогической литературой. На данном этапе был рассмотрен феномен ситуативной тревожности, составлено её обобщенное, интегрированное определение, выявлена её возрастная специфика в младшем подростковом возрасте, обозначены виды проявления и переживания, а также определены сопутствующие повышению тревожности факторы развития личности и их взаимосвязь. Также здесь была представлена теоретическая модель исследования, включающая в себя запланированные диагностические методики.

В процессе второго – опытно-экспериментального этапа проведены все запланированные диагностические и теоретические мероприятия. Охарактеризована экспериментальная группа младших подростков, использованы все намеченные методики, реализующие констатирующий эксперимент, проведен корреляционный анализ, сделаны необходимые выводы, определены участники коррекционной программы. В ходе данного этапа проверены и доказаны две гипотезы исследования.

По итогу проведения проективной методики «Человек под дождем» выявлено первичное психоэмоциональное состояние экспериментальной группы младших подростков, в которой согласно рисункам, преобладают пассивность, замкнутость, психическое напряжение, неуверенность. Обобщая результаты, исследования, проанализировав графические и психологические изменения рисунков в ходе тестирования, делаем вывод о том, что 10 человек группы (40%) имеют явную предрасположенность к ситуативной тревожности.

Результаты, полученные с помощью шкалы тревожного состояния

Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина, подтверждают первую гипотезу исследования о том, что младшие подростки характеризуются повышенным уровнем ситуативной тревожности. Так, из 25 респондентов повышенная ситуативная тревожность определена у 9 подростков (36%).

Методика А.М. Прихожан также указывает на достоверность первой гипотезы. По итогам диагностики повышенный уровень общей тревожности выявлен у 11 подростков (44%) и ещё у 3 респондентов (12%) обнаружен критический уровень тревожности. Также в ходе данной методики определены виды тревожности, отражающие наиболее стрессовые сферы развития и тревожные ситуации для младших подростков. Так, повышенный уровень самооценочной тревожности выявлен у 8 подростков (32%), а критический – ещё у 5 человек (20%), повышенный уровень межличностной тревожности обнаружен у 7 респондентов (28%), и критический – у 8 человек (32%).

Следующие диагностические методики были выбраны, согласно результатам, предыдущего исследования. С помощью методики КОС В.В. Синявского и В.А. Федорошина определен уровень коммуникативных навыков младших подростков. Низкий уровень коммуникативных навыков продемонстрировали 11 подростков (44%), уровень ниже среднего определён ещё у 3 подростков (12%). Благодаря методике Дембо-Рубинштейн выявлено количество подростков с низким уровнем самооценки, но завышенными притязаниями – 9 человек (36%). Итак, данные диагностические результаты дают практическое подтверждение теоретическим представлениям о связи коммуникативных навыков и самооценки с уровнем тревожности.

Таким образом, вторая гипотеза исследования была проверена и доказана с помощью статистической обработки данных корреляционным критерием Спирмена. В ходе корреляционного анализа выявлена обратная, сильная зависимость между высоким уровнем ситуативной тревожности и низким уровнем самооценки и коммуникативных навыков младших

подростков. Так, чем выше тревожность, тем ниже уровень её коммуникативных и самооценочных предикторов.

По результатам констатирующего эксперимента выделена группа младших подростков, показавших критические значения во всех проведённых методиках. Таких подростков из экспериментальной выборки выявлено 9 (36%). Данные респонденты рекомендованы к участию в психолого-педагогической программе коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков

Результаты констатирующего эксперимента выявили необходимость реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков.

Разработанная психолого-педагогическая программа «Портрет» имеет вид коррекционно-развивающей программы и направлена на взаимодействие психолога с подростками младшего возраста (11-12 лет), имеющими высокий уровень ситуативной тревожности, заниженную самооценку и низкий уровень коммуникативных навыков. Программа опирается на теоретические исследования Л.С. Выготского, А.М. Прихожан [17; 18; 45; 46], практические разработки А.И. Копытина и Е. Тарариной, [44; 57], а также на статьи современных исследователей и практиков в области коррекционно-развивающей арт-терапии: М.А. Бебчук, А.Н. Васильевой, К.А. Володиной, А.С. Гончаровой, В.И. Долговой, К.А. Михальченко, А.А. Тарасенко, Л.Ю. Устиновой, А.Ю. Шмигановской [6; 13; 16; 19; 23; 38; 58; 61; 70].

Программа реализована на базе Муниципального учреждения дополнительного образования «Кыштымская детская школа искусств» г. Кыштыма с обучающимися 2 и 3 классов (по образовательной программе учебного заведения) в количестве 9 человек, выявленных как критическая группа в результате проведения констатирующего эксперимента.

Актуальность данной программы обусловлена психологической нестабильностью подросткового возраста.

На сегодняшний день возрастная группа младших подростков может быть признана одним из наиболее благоприятных и сенситивных периодов онтогенеза для возникновения высоких показателей ситуативной тревожности.

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

Задачи:

1) понизить тревожное состояние младших подростков путём обучения респондентов приёмам психоэмоциональной саморегуляции в творчестве;

2) развивать адекватный уровень самооценки младших подростков средствами самовыражения и самореализации в продуктах творческой деятельности, а также рационального отношения к критике, ошибкам, неудачам и трудностям;

3) развивать коммуникативные навыки младших подростков (в частности: эмпатию, умение слышать и выражать мысли ясно, лаконично) с помощью активного творческого взаимодействия в группе;

4) развивать гармоничное, уверенное поведение младших подростков.

Ожидаемые результаты:

1) высокий уровень ситуативной тревожности младших подростков преобразуется в умеренный уровень;

2) заниженная самооценка младших подростков приобретёт средний уровень;

3) низкие коммуникативные навыки младших подростков повысятся до среднего уровня.

Количественным показателем, подтверждающим достижение планируемых результатов и эффективность психолого-педагогической программы, выступает количество подростков (все или больше половины участников программы), продемонстрировавших нормальный (умеренный)

уровень ситуативной тревожности, а также средние уровни самооценки и коммуникативных навыков в контрольной диагностике формирующего эксперимента.

Качественными критериями эффективности реализации программы могут являться новые установленные между подростками контакты, повышение творческой и учебной активности на уроках и в самостоятельной деятельности, использование приёмов саморефлексии и саморегуляции в трудностях, стрессовых ситуациях. Данные показатели могут быть выявлены из наблюдения педагогов, психолога, обратной связи со стороны подростков и родителей.

Психолого-педагогическая программа реализована с 9 младшими подростками (11-12 лет), обучающимися в ДШИ во 2 и 3 классах. В ходе констатирующего эксперимента рассматриваемая группа подростков выявлена как группа риска, в данном случае респонденты показали в результате психологической диагностики высокие значения и ситуативной, и личностной тревожности.

Методологические принципы и подходы

Данная программа основывается на принципах системности коррекционно-развивающих и профилактических задач и приоритетности коррекции казуального типа для формирования психоэмоциональной устойчивости младших подростков. Программа также базируется на принципах учёта возрастно-психологических и индивидуальных особенностей субъектов коррекционной программы и деятельностном подходе, так как основные выявленные причины рассматриваемой проблемы ситуативной тревожности лежат в личностных новообразованиях и ведущей деятельности подросткового периода.

Содержание и реализация программы включают:

- 1) принцип конфиденциальности, заключающийся в предотвращении распространения и разглашения информации, полученной психологом во время коррекционно-развивающей и диагностической

работы, и предполагающий сознательное и добровольное участие младших подростков;

2) принцип компетентности, основанной на выполнении профессиональных обязанностей и владении соответствующими компетенциями, с помощью которых психолог определяет границы допустимости своих действий;

3) принцип гуманизма, реализующий уважительное отношение к каждому ребенку с учетом его личных качеств, без насилия и принуждения по отношению к человеку;

4) принцип ответственности, означающий, что психолог в своих действиях должен ориентироваться на главный закон психологической деятельности – «не навреди», на профессиональные принципы, правила, этические нормы психолога и общечеловеческие нравственные ценности, заботиться о благополучии младших подростков и не использовать результаты своей работы против них.

Новизна программы

Основную часть содержания коррекционно-развивающей программы для ситуативно тревожных младших подростков составляют средства и методы арт-терапии. Считаем, что в данном случае арт-терапия является наиболее гибким, жизнеутверждающим и актуальным возрасту видом психотерапии, оказывающим седативный эффект, способствующим снятию эмоционального напряжения, формирующим адекватное отношение к себе и окружающим, миру, к ошибке и оценке, нормирующим чувство тревоги, развивающим коммуникативные навыки и раскрывающим творческий потенциал учащихся.

Уникальность арт-терапии подчеркивается единством процессов диагностики, самодиагностики и психотерапии. Она обладает актуальными практичными приёмами реализации когнитивного анализа через создание и рассмотрение визуальных образов, что особенно эффективно при отработке проявления эмоций.

А также арт-терапия создаёт для каждого участника программы индивидуальную ситуацию успеха, самореализации и саморефлексии, условия для доверительных и безопасных отношений предлагает новые формы развивающей деятельности, обучающей творческому восприятию ситуаций и подходу к разрешению сложных вопросов, проблем, стрессовых ситуаций, что особенно важно для подростков, обучающихся художественным дисциплинам.

Научно-методические основания программы

Научными основаниями программы являются: культурно-историческая парадигма (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), деятельностный подход (А.Н. Леонтьев), гуманистический подход и гармоническая модель развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу), научные исследования проблемы тревожности (А.М. Прихожан), арт-терапия (А.И. Копытин).

Формы и методы

В программе использованы метод диалогичности, сократовского диалога, эмоционально-волевой тренировки, элементы имаго тренинга.

А также средства арт-терапии:

внутренние: образ, понятие, состояние, чувство;

внешние: точка, линия, пятно, мазок, свет, цвет, колорит, композиция, фигура, объём, текстура.

Содержание программы наполнено упражнениями и техниками, основанными на арт-терапевтических средствах и арт-методах. Программа не претендует на реализацию профессиональной арт-терапии.

1) психоэмоциональное выравнивание подростка, отключения внутреннего жёсткого контроля: песочная анимация, рисование пальцами, монотипия;

2) преобразование ошибки в преимущество: кляксография, живопись «по-сырому»;

3) раскрытие творческого потенциала, активизация мышления и самосознания, рефлексии: коллаж, работа со смешанными техниками и

материалами, тематическое рисование и конструирование, изображение абстрактных понятий, материализация духовного образа;

4) отображение чувств и переживаний: эмоциональное рисование, интерпретация ситуации или характера музыки, сюжета картины;

5) развитие коммуникативных навыков: коллективная творческая работа, театрализация;

6) интегративные и фоновые методы музыкальной терапии.

Срок реализации

В содержание программы входят 12 тематических занятия. Продолжительность программы составляет 1,5 месяца – 6 недель (по 2 занятию в неделю), длительность одного занятия – 60-90 мин.

Основные структурные элементы программы

Программа коррекции ситуативной тревожности младших подростков состоит из 4 блоков, в каждом из которых по 3 тематических занятия. Темы блоков сформулированы с опорой на творческую направленность, рефлексивность и коммуникабельность арт-терапии. Блоки программы напрямую связаны с основным новообразованием младшего подросткового возраста, заключающегося в появлении внутренней самооценки личности на основе интериоризированной оценки, а также имеют связь с постоянными и новыми социальными кругами, группами общения и взаимодействия. Так, названия 4 блоков являются разновидностями общего названия программы «Портрет», отражая сложность, многогранность и в то же время единство отношений человека и человека, человека и общества, заключая в себе соответственно сложности, особенности и характеры коммуникаций, взаимодействий, оценок и отношений.

Блоки программы:

1. Автопортрет.
2. Семейный портрет.

3. Групповой портрет.
4. Автопортрет с другом.

В последовательности расположения блоков учтены информационная нагрузка и содержательность занятий, входящих в состав блока. В середине программы расположены занятия, требующие наибольшей активности участников и сложного группового взаимодействия, крайние блоки программы, наоборот, посвящены индивидуальной работе каждого участника группы, центрированию внимания на собственных ощущениях. Также последовательность блоков программы имеет логику взаимного продолжения индуктивного и дедуктивного форм познания действительности: сначала от частного к общему, затем от общего к частному. Начало и завершение программы отмечены двумя идентичными по теме блоками.

Они посвящены самому частному среди общего – теме личности, в которой также раскрываются самоотношение, взгляд на себя изнутри и со стороны, собственное ощущение мира и себя в нем. Так программа, начинаясь с личностных чувств, ощущений, переживаний, ведёт её участника к расширяющимся формам коммуникации, деятельности и взаимодействия, а уже от них постепенно возвращает его к собственной личности и рефлексии. Таким образом, программа носит циклический характер.

Темы занятий программы основываются на выделенных в ходе диагностического исследования критических или ненормативных показателях. Лейтмотив тем данной программы – это взаимосвязь психических, возрастных, индивидуально-личностных и социальных факторов, являющихся возможными причинами или следствиями повышенной тревожности.

Так, в череде представленных тем прослеживается рассмотрение и анализ самоотношения, межличностных отношений, коммуникации и возрастных особенностей развития младшего подростка.

Основная идея программы – это развитие психоэмоциональных, когнитивных и мотивационных средств и возможностей младших подростков для построения позитивной «Я-концепции», творческого отношения к действительности, трудностям и стрессовым ситуациям, а также для дальнейшей внутренней заинтересованности подростков в самопознании и гармоничном познании мира. Упражнения и техники занятий построены на главном средстве арт-терапии – это работа с образом: создание, восприятие, рассмотрение, анализ, интерпретация, воображение, достраивание (развитие).

Структура занятия: вводная часть, основная часть, заключительная часть.

Вводная часть включает в себя ритуал приветствия, создание эмоционально комфортной, доверительной обстановки в рабочей группе, выполнение упражнений для активизации психоэмоциональных процессов.

Основная часть включает в себя различные упражнения и техники арт-терапии, направленные на формирование гармоничного самоотношения, на развитие коммуникативных навыков, способов регуляции эмоций в отношении стрессовых ситуаций и затруднений и снижения психоэмоционального напряжения, общего фона тревожности.

Заключительная часть занятия включает в себя рефлексию личностную и групповую и ритуал прощания.

Далее представлено краткое изложение содержания психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии. Полное содержание программы представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 3.

Блок 1. Автопортрет

Занятие 1. Тема: «Здравствуйте, я - ...»

Цель занятия: помощь критической группе младших подростков в адаптации к условиям и ситуации реализации программы коррекции и

создание условий для развития внутренней мотивации младших подростков к самопознанию.

Упражнение 1. «Здравствуйте, я - ...»

Цель упражнения: знакомство участников программы, организация межличностного взаимодействия для дальнейшего формирования рабочей группы.

Упражнение 2. «Мысленные картины»

Цель упражнения: нормализация психоэмоционального состояния младших подростков.

Упражнение 3. «Фон для портрета»

Цель упражнения: подготовка к активной деятельности, создание комфортной среды развития и ситуации доверительного контакта между участниками программы.

Упражнение 4. «Планета моей души»

Цель упражнения: активизация интереса младших подростков к собственному внутреннему миру, побуждение к саморефлексии, самопринятию.

Упражнение 5. «История моей планеты»

Цель упражнения: развитие способности младших подростков к саморефлексии.

Упражнение 6. «Пожелание планетам»

Цель упражнения: гармоничное, позитивное завершение занятия.

Занятие 2. Тема: «Мой образ»

Цель занятия: создание условий для формирования положительной «Я-концепции» младших подростков.

Упражнение 1. «Я – как ребёнок»

Цель упражнения: развитие эмоционального самопринятия.

Упражнение 2. «Букет, похожий на меня»

Цель упражнения: повышение качества самооценки.

Упражнение 3. Интерпретация цветочных образов.

Цель упражнения: побуждение самоанализа и рефлексии.

Упражнение 4. «Цветочный сад»

Цель упражнения: развитие навыков коммуникации, межличностного взаимодействия.

Занятие 3. «Я могу быть разной»

Цель занятия: развитие произвольной саморегуляции эмоционального состояния младших подростков.

Упражнение 1. «Я сегодня похожа на ...»

Цель упражнения: нормализация психоэмоционального состояния участников занятия, создание доверительной атмосферы и позитивного настроения группы.

Упражнение 2. «Сколько у меня эмоций» («Краники»)

Цель упражнения: саморефлексия чувств и эмоций младшего подростка, рассмотрение четырёх основных эмоций, их воздействия на личность и психику, знакомство с регулированием выхода эмоций.

Упражнение 3. «Когда я – не я»

Цель упражнения: развитие способности распознавания собственных негативно окрашенных чувств и эмоций, их проявления.

Цель упражнения: развитие эмоциональной саморегуляции в творчестве, а также реализация возможности самовыражения и развитие самонаблюдения.

Упражнение 5. «Я могу быть разной»

Цель упражнения: развитие способности к саморефлексии, освоение полученных знаний, проявление осознанности в работе с эмоциями.

Упражнение 6. «Доброе имя моё»

Цель упражнения: подкрепление позитивного эмоционального настроения.

Блок 2. Семейный портрет

Занятие 1. «Моя семья»

Цель занятия: укрепление положительного образа семьи, как основы

и опоры для личностного развития человека.

Упражнение 1. «Отношения»

Цель упражнения: расширение возможностей выражения собственных чувств и эмоции через приёмы визуализации.

Упражнение 2. «Один день из жизни моей семьи»

Цель упражнения: проецирование семейных отношений, развитие понимания значимости каждого члена семьи, семейной иерархии.

Упражнение 3. «Я и я глазами моих родителей»

Цель упражнения: развитие самосознания младшего подростка внутри семейной ситуации развития.

Упражнение 4. «Дерево желаний»

Цель упражнения: воспитание внимательного и заботливого отношения к своим родным и близким.

Занятие 2. «Я и Родители»

Цель занятия: обучение гармоничной коммуникации младших подростков с родителями.

Упражнение 1. «Мы похожи»

Цель упражнения: мотивационный и эмоциональный настрой, организация межличностного контакта родителя и подростка.

Упражнение 2 «Наш дом»

Цель упражнения: организация практического взаимодействия родителя и подростка, осознание собственной роли в семье и роли родителей.

Упражнение 3. «Услышать молча друг друга»

Цель упражнения: формирование доверительного отношения, выстраивание иерархии отношений.

Упражнение 4. «Портреты»

Цель упражнения: развитие адекватной самооценки на основе положительной оценки родителей, развитие эмпатии к членам семьи и невербальных навыков коммуникации.

Упражнение 5. «Комплименты и пожелания»

Цель упражнения: сохранение позитивного психоэмоционального состояния.

Занятие 3. «Я тоже буду взрослой»

Цель занятия: развитие сознательного отношения к своему настоящему и будущему, развитие целеполагания.

Упражнение 1. «Кто такой идеальный взрослый?»

Цель упражнения: развитие навыков рассуждения и выражения ясной, лаконичной мысли.

Упражнения 2. «Образ будущего меня»

Цель упражнения: развитие навыка осознания личных границ и потребностей, нормирование чувства взрослости.

Упражнение 3. «Я как родитель»

Цель упражнения: развитие навыка целеполагания, создания проекта будущих межличностных взаимоотношений.

Блок 3. Групповой портрет

Занятие 1. «Другие и я»

Цель занятия: развитие адекватной внутренней самооценки

Упражнение 1. «По секрету всему свету»

Цель упражнения: понимание и принятие собственной идентичности, развитие

Упражнение 2. «Быть собой»

Цель упражнения: творческое самовыражение в ситуации успеха каждого респондента, ориентация на собственные чувства и ощущения; безоценочное суждение о выборе и восприятии других участников.

Упражнение 3. «Я – такое дерево»

Цель упражнения: самоидентификация и принятие своей личности.

Упражнение 4. «Мечта дерева»

Цель упражнения: позитивное завершение занятия, саморефлексия.

Занятие 2. «Общение в обществе»

Цель занятия: развитие саморегуляционных навыков младших подростков, касающихся области межличностного общения.

Упражнение 1. «Я могу это стереть»

Цель упражнения: прорабатывание тревожных ситуаций и их факторов, приносящих психологический дискомфорт личности.

Упражнение 2. «Газетные войска»

Цель упражнения: развитие способов регуляции раздражительности, агрессивности, эмоционального перенапряжения, гнева.

Упражнение 3. «5 пуговиц»

Цель упражнения: развитие контроля выхода эмоций, регуляция силы их выражения.

Упражнение 4. «Смена имиджа»

Цель упражнения: формирование уверенного поведения, владения собой в обществе.

Занятие 3. «Коллектив»

Цель занятия: создание возможности самореализации в процессе коллективной работы, развитие коммуникативных навыков.

Упражнение 1. «Живая картина»

Цель упражнения: организация совместной деятельности, межличностного общения, развитие способности договариваться, принимать решение и выражать свои мысли ясно.

Упражнение 2. «Оркестр»

Цель упражнения: развитие умения работать в группе, умения слушать, быть лидером или подчинённым, сохраняя собственную позицию;

Упражнение 3. «Дорисуй картинку»

Цель упражнения: развитие творческого мышления, активизация эмоции радости.

Блок 4. «Автопортрет с другом»

Занятие 1. «Я и мой друг»

Цель занятия: гармонизация интимно-личностного общения, как ведущей деятельности младших подростков

Упражнение 1. «Скульптор и глина»

Цель упражнения: развитие доверительного общения.

Упражнение 2. «Пантомима для друга»

Цель упражнения: развитие навыков невербальной коммуникации.

Упражнение 3. «Портрет друга»

Цель упражнения: активизация аналитической деятельности в творчестве, выражение дружеских чувств.

Занятие 2. «Дружба»

Цель занятия: развитие уверенности в межличностном взаимодействии.

Упражнение 1. «Мы похожи в...»

Цель упражнения: организация самопознания в рамках дружеских связей (или командной работы).

Цель упражнения: формирование адекватного отношения младших подростков к оценке, ошибке, неудаче как необходимому психоэмоциональному опыту.

Упражнение 3. «Письмо другу»

Цель упражнения: возможность выразить и осознать то, что не давало покоя, приносило психологический дискомфорт личности.

Занятие 3. «Я»

Цель занятия: развитие положительного образа «я» концепции.

Упражнение 1. «Я в прошлом, будущем и настоящем»

Цель упражнения: активизация когнитивного анализа.

Упражнение 2. «Мой герб»

Цель упражнения: выявление положительных сторон развития личности, самопринятие, развитие положительного отношения к себе, адекватной самооценки.

Упражнение 3. «Моя планета и мир вокруг неё»

Цель упражнения: закрепление пройденных тем и отработанных навыков, развитие позитивного восприятия Я-концепции и окружающей действительности, как опыта или реальности, которую можно изменить.

Таким образом, на основании вышеизложенного материала можно сделать вывод о том, что разработанная программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии отвечает требованиям, целям и задачам исследования. Упражнения, представленные в программе, направлены не только на коррекцию проявлений высокого уровня ситуативной тревожности, но и на развитие адекватного уровня самооценки и формирование коммуникативных навыков младших подростков.

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

Следующий этап опытно-экспериментального исследования, после реализации психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии, заключался в проведении повторной диагностики критической группы респондентов, для того чтобы определить эффективность представленной программы и проверить третью гипотезу исследования. Повторная диагностика ситуативной тревожности младших подростков и её предикторов: самооценки и коммуникативных навыков, проведена по выборочным методикам констатирующего эксперимента: 1) шкала самооценки уровня ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина); 2) методика исследования самооценки и уровня притязаний личности Т. Дембо-С. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан); 3) диагностика коммуникативных склонностей (КОС) В.В. Сиявского, В.А. Федорошина. Данные методики вторично проведены только с 9 младшими подростками экспериментальной выборки, обучающимися на художественном отделении «Кыштымской ДШИ» и участвовавшими в формирующем эксперименте – реализации программы.

Таким образом, для данного этапа исследования 100% обозначено число респондентов критической группы – 9 человек, и именно с их первичными результатами было проведено дальнейшее сравнение.

Результаты повторного исследования уровня ситуативной тревожности младших подростков по методике Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина представлены на рисунке 10 и в таблице 4.1 ПРИЛОЖЕНИЯ 4.

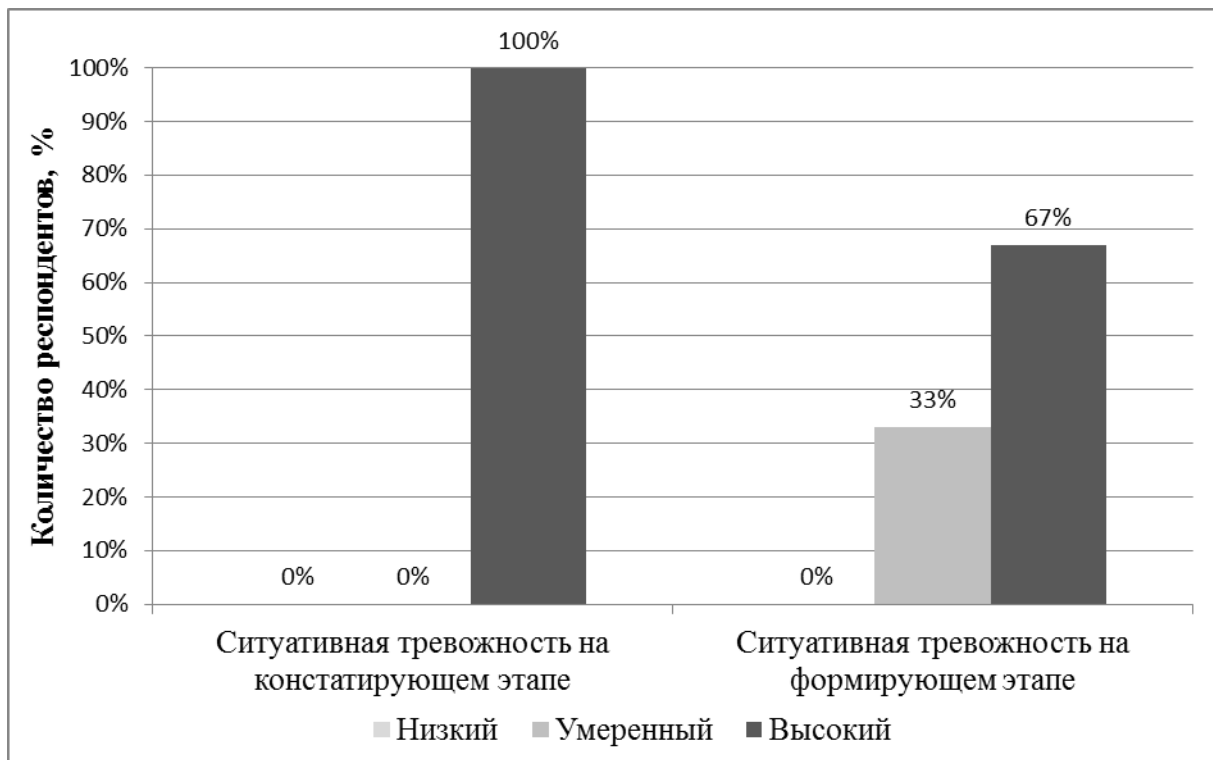


Рисунок 10 – Результаты исследования уровня ситуативной тревожности младших подростков по методике Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина до и после реализации программы психолого-педагогической коррекции

По результатам повторного исследования уровня ситуативной тревожности младших подростков выявлены некоторые позитивные изменения. Так, умеренный уровень ситуативной тревожности продемонстрировали 3 респондента (33%) из 9, тестируемых повторно. Данные подростки во время тестирования показали более уверенное поведение, и спокойное психоэмоциональное состояние: волнение испытывали адекватно ситуации, внешне выглядели собранными. У 6 остальных респондентов (67%) уровень ситуативной тревожности остался в пределах превышения нормы.

Однако если рассмотреть индивидуальные показатели тревожности, видно, что во втором случае диагностики числовые данные у 4 респондентов уменьшились, и в дальнейшей перспективе могут приблизиться к умеренному уровню. Среди всех участников только 2 подростка показали обратную динамику результатов или её отсутствие, в первом случае респондент показал уровень тревожности выше предыдущего, во втором случае респондент показал идентичные значения данным констатирующего эксперимента. Два крайних случая могут говорить о том, что ситуация проведения программы и повторная ситуация диагностики могли быть восприняты данными респондентами как субъективно неблагоприятные, напряжённые, трудные. Данный фактор может быть следствием критически развивающейся личностной тревожности младших подростков, являющейся свойством личности, которая провоцирует индивида воспринимать окружающую среду и общество, как потенциально опасные и переживать постоянное неадекватное чувство тревоги, ведущее за собой неблагоприятное личностное, не поддающееся психолого-педагогической коррекции.

В ходе формирующего эксперимента замечено, что 7 подростков за время прохождения программы стали менее импульсивными и напряжёнными. Преобладающий высокий уровень ситуативной тревожности может быть оправдан и обусловлен тем, что и процесс реализации программы, и повторная диагностика её участников проходили в период повышенной учебной нагрузки и сконцентрированного напряжения, давления со стороны, связанных с активной подготовкой учащихся в общеобразовательной школе к всероссийским проверочным работам, проектам.

Результаты повторного исследования уровня коммуникативных навыков младших подростков по методике КОС В.В. Синявского и В.А. Федорошина представлены на рисунке 11 и в таблице 4.2 ПРИЛОЖЕНИЯ 4.

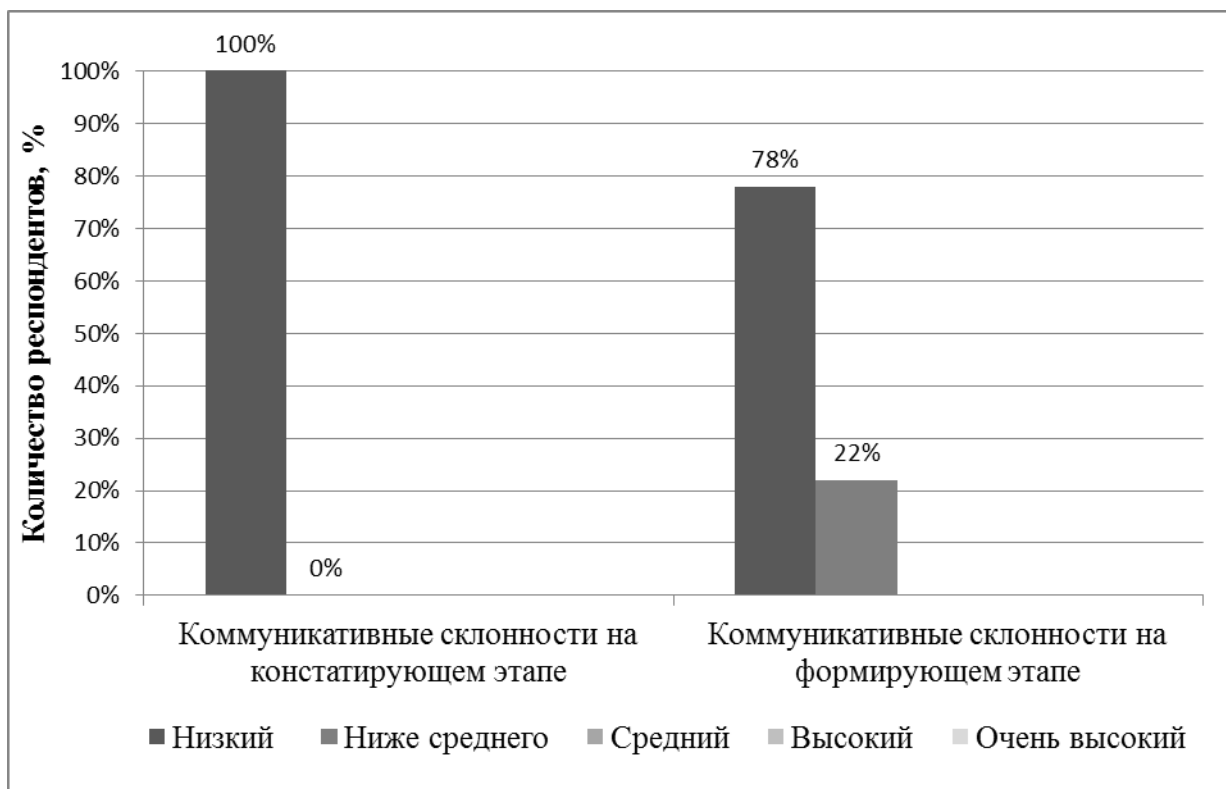


Рисунок 11 – Результаты исследования уровня коммуникативных навыков младших подростков по методике КОС В.В. Сияевского и В.А. Федорошина до и после реализации программы психолого-педагогической коррекции

Согласно рисунку 11 определено, что в ходе формирующего эксперимента в уровне коммуникативных навыков младших подростков также произошли небольшие изменения. Уровень коммуникативных склонностей ниже среднего выявлен у 2 респондентов (22%), низкий уровень очередной раз определён у 7 человек (78%). Несмотря на то, что в данном случае уровневые перемены менее очевидны и значительны, чем в предыдущей методике, по индивидуальным результатам представленной диагностики прослеживаются положительные сдвиги значений исследуемых показателей у 7 респондентов, что говорит о возможной дальнейшей позитивной динамике развития коммуникативных навыков при необходимом коррекционно-развивающем воздействии. Двое подростков демонстрируют низкие идентичные первому этапу результаты, указывающие на необходимость в данном случае более продолжительной и интенсивной психолого-педагогической работы по формированию и

развитию данного показателя у младших подростков, так как он непосредственно связан со всеми ведущими новообразованиями возраста и является частью его ведущей деятельности.

В рамках реализации программы между участниками установлен доверительный контакт. В целом замечено, что подростки по сравнению с первым этапом диагностики стали более внимательными друг к другу, и более эмоционально гибкими, мобильными в различных ситуациях общения. Среди значимых адаптивных качеств появился пока ещё слабый интерес к общению со сверстниками, а также в групповой деятельности видны нерешительные попытки взять на себя инициативу.

Результаты повторного исследования уровня самооценки младших подростков по методике Т. Дембо – С. Рубинштейн представлены на рисунке 12 и в таблице 4.3 ПРИЛОЖЕНИИ 4.

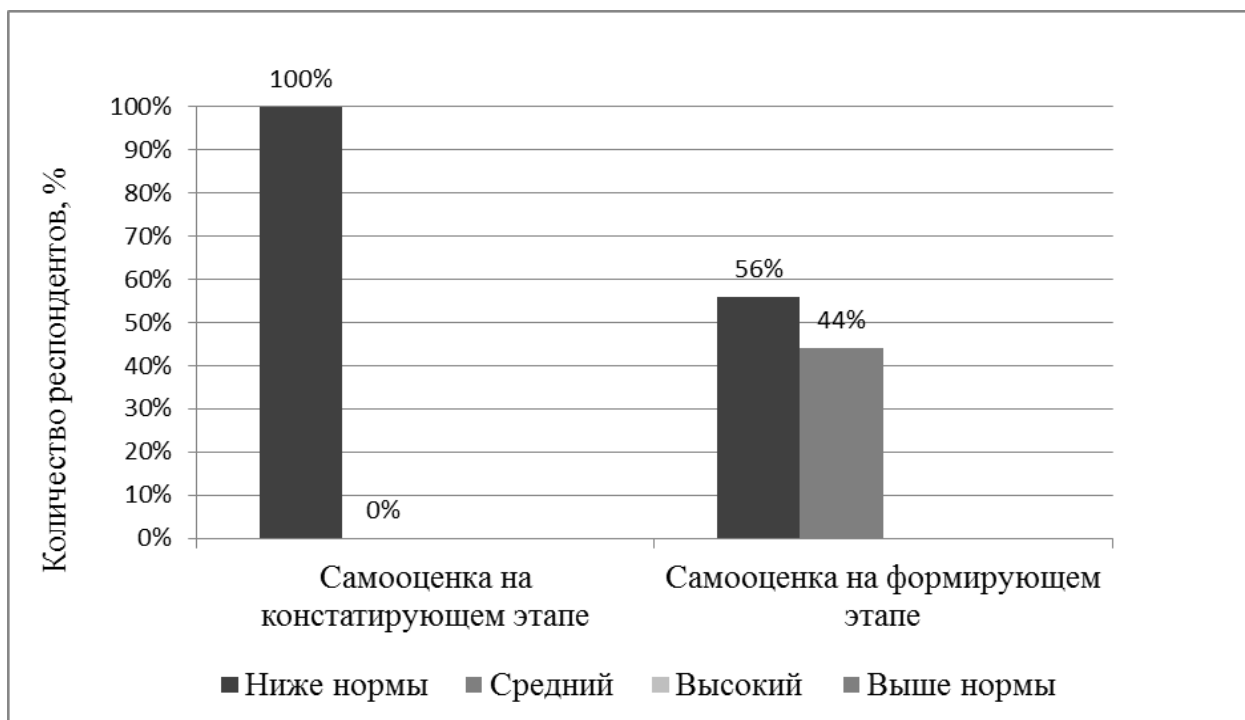


Рисунок 12 – Результаты исследования уровня самооценки младших подростков по методике Т. Дембо – С. Рубинштейн до и после реализации программы психолого-педагогической коррекции

Результаты повторного исследования уровня самооценки младших подростков показали самую положительную из всех динамику. Среди 9 подростков (100%) адекватный средний уровень самооценки достигли 4

человека (44%). Заниженная, но изменившаяся в направлении повышения оценка выявлена у остальных 5 респондентов (56%), ещё один подросток вновь продемонстрировал уровень ниже предыдущего. В основном видно, что подростки смогли заинтересоваться своим внутренним миром, обрели новый опыт саморефлексии и самореализации. У испытуемых также наблюдаются изменения в восприятии критики в свой адрес и собственных ошибок, в данных ситуациях подростки стараются первоначально проанализировать проблему.

Таким образом, в настоящее время по результатам реализации программы мы можем видеть некоторую положительную динамику по всем трем показателям. Также мы можем выделить трёх респондентов коррекционной группы, достигших по окончании программы наиболее благоприятных результатов, то есть следующего после критического уровня показателей, и двух подростков, вероятнее всего, имеющих сложный, пролонгированный внутриличностный конфликт в рамках развивающейся личностной тревожности.

По результатам констатирующего и формирующего эксперимента проведена математическая обработка данных с помощью непараметрического метода Т-критерия Вилкоксона. Первый этап обработки данных касается показателей ситуативной тревожности младших подростков, выявленных по методике Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина. (ПРИЛОЖЕНИЕ 4, таблица 4.4).

В ходе данной работы сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения показателя ситуативной тревожности не превышает интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения показателя ситуативной тревожности превышает интенсивность сдвигов в сторону ее увеличения.

В ходе подсчётов разницы между результатами двух этапов

эксперимента по данному показателю выявлен один нетипичный ранг, равный 1, представляющий собой завышение первоначального уровня ситуативной тревожности. Также обнаружен один респондент, показавший идентичные значения, разница которых равна 0. Таким образом, для анализа и интерпретации результатов в стандартизированной таблице значений мы выбрали $n=8$.

Критические значения для $n=8$:

$$T_{кр.} = 1 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр.} = 5 \quad (p \leq 0.05)$$

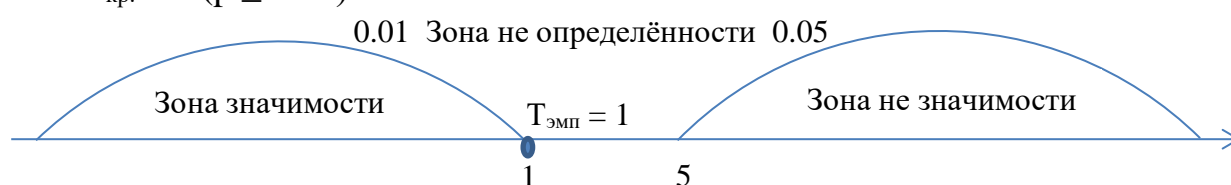


Рисунок 13 – Ось значимости для расчета T-критерия Вилкоксона по методике Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина

Таким образом, эмпирическое значение T попадает в границу зоны значимости, следовательно, гипотеза H_0 отвергается, применяется гипотеза H_1 о том, что значения ситуативной тревожности после формирующего эксперимента не превышают уровень значений ситуативной тревожности до реализации программы. Интенсивность отрицательного сдвига показателя ситуативной тревожности превышает интенсивность положительного сдвига. Сдвиги показателей во втором случае статистически значимы.

Следующая обработка данных проведена с показателями коммуникативных склонностей, выявленных по методике В.В. Сиявского, В.А. Федорошина. (ПРИЛОЖЕНИЕ 4, таблица 4.5).

В ходе данной работы сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя коммуникативных склонностей не превышает интенсивности сдвигов в сторону уменьшения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя

коммуникативных склонностей превышает интенсивность сдвигов в сторону уменьшения.

В ходе подсчётов разницы между результатами двух этапов эксперимента по данному показателю нетипичных рангов, представляющих собой занижение первоначального уровня коммуникативных навыков, не выявлено. Обнаружено два респондента, показавшие идентичные значения, разница которых равна 0. Таким образом, для анализа и интерпретации результатов в стандартизированной таблице значений мы выбрали $n=7$.

Критические значения для $n=7$:

$$T_{кр.} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр.} = 3 \quad (p \leq 0.05)$$

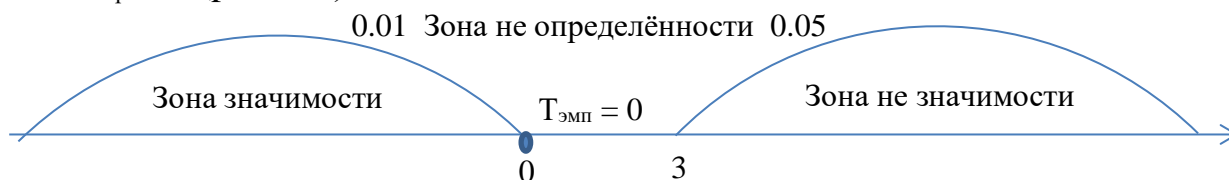


Рисунок 14 – Ось значимости для T-критерия Вилкоксона по методике КОС В.В. Синявского, В.А. Федорошина

Таким образом, эмпирическое значение T попадает в границу зоны значимости, следовательно, гипотеза H_0 отвергается, применяется гипотеза H_1 о том, что значения коммуникативных навыков после формирующего эксперимента не снижают уровень значений коммуникативных навыков до реализации программы. Сдвиги показателей во втором случае статистически значимы.

Завершающая обработка данных касается показателей самооценки младших подростков, выявленных по методике Т. Дембо – С. Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан. (ПРИЛОЖЕНИЕ 4, таблица 4.6).

В ходе данной работы сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя самооценки не превышает интенсивности сдвигов в сторону её уменьшения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя самооценки превышает интенсивность сдвигов в сторону её уменьшения.

В ходе подсчётов разницы между результатами двух этапов эксперимента по данному показателю выявлен один нетипичный ранг, представляющий собой занижение первоначального уровня самооценки. Идентичных значений с первым этапом диагностики не обнаружено. Таким образом, для анализа и интерпретации результатов в стандартизированной таблице значений мы выбрали $n=9$.

Критические значения для $n=9$:

$$T_{кр.} = 3 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр.} = 8 \quad (p \leq 0.05)$$

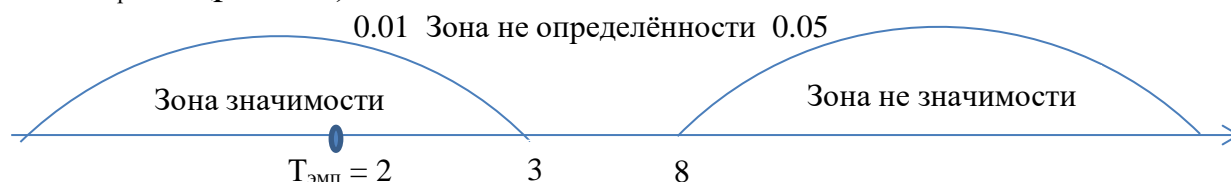


Рисунок 15 – Ось значимости для Т-критерия Вилкоксона по методике Т. Дембо – С. Рубинштейн

Таким образом, эмпирическое значение T попадает в зону значимости, следовательно, гипотеза H_0 отвергается, применяется гипотеза H_1 о том, что значения самооценки после формирующего эксперимента не снижают уровень значений самооценки до реализации программы. Интенсивность положительного сдвига показателя самооценки превышает интенсивность отрицательного сдвига. Сдвиги показателей во втором случае статистически значимы.

Данные графики демонстрируют общее снижение показателей ситуативной тревожности, повышение коммуникативных навыков и самооценки младших подростков критической группы.

Благодаря программе психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии количество респондентов с завышенным уровнем ситуативной тревожности уменьшилось. Присутствует положительная динамика.

Таким образом, результатом формирующего эксперимента стало подтверждение третьей гипотезы исследования о том, что уровень ситуативной тревожности младших подростков понизится, если разработать и реализовать психолого-педагогическую программу коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии с учётом корреляционных связей, включающую упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков и адекватной самооценки личности. В данном случае, программа может быть эффективна в более длительной и системной реализации.

3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

В данном параграфе представлена технологическая карта внедрения результатов исследования в практику, которая призвана обеспечить эффективное и качественное достижение результатов реализации психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии, с помощью поэтапного планирования психолого-педагогических процессов и деятельности участников программы. (ПРИЛОЖЕНИЕ 5, таблица 5.1).

Ниже представлены 7 последовательных этапов разработки и внедрения названной психолого-педагогической программы коррекции в практику педагога-психолога образовательного учреждения.

Первый этап: «Целеполагание внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии». Содержание данного этапа предполагает постановку целей и задач процесса внедрения психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии в систему работы образовательного учреждения, изучение нормативных документов, регламентирующих работу образовательных учреждений и деятельность педагогов-психологов, а

также совместную работу исследователя и педагога-психолога образовательного учреждения.

Второй этап: «Организация исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии». В ходе данного этапа осуществляется первичная информационная подготовка субъектов образовательного процесса к освоению предмета внедрения, посредством раскрытия темы исследования (обсуждения, лекции, семинары и т.д.) и создания положительного образа предмета.

Третий этап: «Изучение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии». Этап реализуется посредством сбора, анализа и передачи информации о предмете внедрения и его характерных особенностях, в рамках ознакомления субъектов с тематическими источниками.

Четвёртый этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии». Данный этап предполагает организацию рабочей группы для пробного внедрения программы, осуществление наблюдения за участниками реализации.

Пятый этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков». Этап представляет собой анализ действующей группы, мобилизацию и стимулирование педагогического состава образовательного учреждения на внедрение программы, рассмотрение имеющихся условий образовательного учреждения, обмен опытом, изучение дополнительной информации, обязательное внедрение программы, занятие и саморефлексия.

Шестой этап: «Совершенствование работы над темой психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков

средствами арт-терапии». На этом этапе предполагается актуализация полученных знаний, умений и навыков, создание методической базы для освоения внедрения программы.

Седьмой этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии». Содержание этапа заключается в анализе и выдвигании итогов внедрения программы.

Итак, каждый из перечисленных этапов определяет суть работы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии на практике.

Также для более эффективного внедрения программы в практику на основе эмпирических данных и изученной литературы составлены психолого-педагогические рекомендации для родителей и педагогов по взаимодействию с ситуативно тревожными младшими подростками, дополняющие содержание программы. Рекомендации направлены на повышение качества взаимодействия педагогов и родителей с тревожными детьми и создание безопасных условий их обучения и развития, так как и коммуникация, и самооценка воспроизводятся младшим подростком из внешней среды.

Во многих рисунках проективной методики «Человек под дождем» среди испытуемой группы выявлено, что большинство подростков имеют нарушения в детско-родительских отношениях и нуждаются в эмоциональной или словесной поддержке и помощи родителей, особенно в неблагоприятных жизненных ситуациях. В связи с этим сформулированы рекомендации для родителей тревожных подростков по организации межличностного общения и по оказанию эмоционально-психологической поддержки и помощи ребёнку в трудных ситуациях.

1. Чувства и эмоции играют важную роль в жизни ребенка, они помогают ему воспринимать действительность и реагировать на нее. Потому не играйте с чувствами ваших детей: не ставьте подростка в

неловкие, унижительные положения, не игнорируйте ребенка, если он провинился, не замалчивайте демонстративно ваши обиды или проблемы, таким образом вы неосознанно формируете модель жертвы в психике подростка и культивируете в нем неисправляемое чувство вины. Старайтесь быть последовательными в своих словах и эмоциях [26].

2. У каждого члена семьи есть свои прямые и косвенные обязанности. Такие обязанности обязательно должны быть и у подростка, приучающие его к труду, дисциплине, иерархии отношений. Но не стоит требовать с ребенка сверх его сил и способностей и сравнивать его с другими членами семьи или тем более с его сверстниками [35].

3. Не задавайте тревожному ребенку быстрый темп жизни, не навязывайте ему борьбу за достижения, призвания и награды, не пытайтесь сделать из него «звезду» или реализовать в нем свои амбиции, так как вы никогда не добьетесь желаемого результата, ведь каждый человек уникален. Старайтесь научить тревожного подростка добросовестно и качественно, в меру своих возможностей, выполнять свои учебные задачи не ради оценки, но для получения знаний и опыта. Научите ребенка радоваться ошибкам, стараясь подкреплять это своим личным примером, поведением. Покажите, что отрицательная оценка, будь то школьная отметка, или общественное мнение, – это возможность посмотреть на себя со стороны, исправиться или научиться рассуждать. Так любая стрессовая ситуация станет для подростка посильным испытанием, которое можно преодолеть, потому как он будет знать, что его в любом случае любят и поддерживают родные, а данная ситуация дана ему для дальнейшего развития [18; 26].

4. Старайтесь проводить вместе свободное время на природе. Естественная природная среда благоприятно влияет на организм и психику человека, дает возможность снять нервные напряжения.

5. Избегайте частого и длительного времяпровождения в социальных сетях, интернете, контролируйте в этом ребенка, предлагая ему

альтернативу.

6. Не применяйте гиперопеку и авторитаризм, крайности вводят тревожных людей еще в более сильное напряжение.

7. Вместе осваивайте приёмы и упражнения по навыкам конструктивного общения, эмоционально-психологической саморегуляции, по формированию самооценки. Для этого можно использовать арт-терапевтические техники и средства, описанные в разработанной программе. Вы также можете читать литературные произведения и подробно анализировать действия, состояние, чувства и эмоциональные реакции героев, их коммуникативные навыки и самооценку, а также те ситуации, в которых они находятся. Затем можно попробовать оказаться на их месте и рассмотреть, как те же самые условия смогли повлиять на вас, или как бы вы их восприняли. Вы можете широко применять изотерапию, она отлично подходит для совместного действия, творчества. Прорисовывайте эмоции, говорите о том, что пока невозможно выразить словами, узнавайте друг друга.

8. Всегда помните о том, что научить чему-либо ребёнка, передать ему необходимый опыт или сформировать в нём определенное качество одним только методом научения – невозможно, ребенок учится, дифференцируя себя со значимым взрослым, референтной группой, учится, в первую очередь, подражая, считывая модели поведения. Потому значимость личного положительного примера в сфере коммуникативных навыков, отношения к себе и людям, существенна для подростков.

На наш взгляд представленные рекомендации – это основные аспекты взаимодействия с тревожными подростками в детско-родительских отношениях. Ребенку необходимо чувствовать себя нужным, защищенным, любимым, а кроме родителей в данный период эту потребность никто не удовлетворит.

Школа как неотъемлемый институт социализации также должна создавать необходимую для всех детей безопасную образовательную

среду, свободную от психологического и физического насилия, удовлетворяющую потребности субъектов образования, создающую комфортность и референтную значимость среды. Одной из ведущих потребностей учащегося в младшем подростковом возрасте в рамках образовательного процесса является потребность в личностно-доверительном общении. Потому следующие рекомендации посвящены педагогам, работающим с тревожными детьми [26; 66].

1. Чтобы адаптировать тревожного ребенка или группу таких детей к коллективу, развить их навыки межличностной коммуникации, можно организовывать обще классные дела и мероприятия, в которых каждый бы мог принять посильное участие. Например, методика коллективного творческого дела по И.П. Иванову способствует сплочению коллектива и научению моральным и нравственным нормам. Однако в данном случае следует также придерживаться позиции назначения поручений только по силам ребенка [31].

2. Для разрядки напряженной обстановки, совместного отдыха класса и поддержания благоприятного психологического климата следует проводить небольшие психологические тренинги по межличностному взаимодействию, эмоциональной разрядке, снятию напряжения и т.д.

3. В процессе обучения необходимо стараться не допускать сравнения тревожного ребенка с его одноклассниками, особенно если формулируются аргументы не в пользу тревожного подростка. Сравнение может проходить только в рамках индивидуального развития учащегося, то есть его настоящих ошибок и достижений и прошедших [29].

4. Рекомендуется также не включать тревожных детей в соревновательные процессы и публичные выступления, так как для таких детей данные ситуации носят повышенный уровень стресса. Потому в процессе обучения важен индивидуальный подход.

5. Не стоит ограждать ребенка от всех возможных стрессовых ситуаций, иначе не сформируется адаптивная способность личности и

эмоционально волевая сфера ребенка. Также не стоит лишать подростка критики, но важно дозировать ее количество и использовать осторожно.

6. Называйте ребенка по имени, не грозите оценками и походом к директору, старайтесь быть для него не командиром, а помощником [26].

7. В учебный процесс в качестве организации перемены, творческих заданий или дополнительных упражнений легко включаются упражнения арт-терапевтического характера. Потому в качестве профилактики и развития межличностного взаимодействия следует внедрять упражнения, способствующие нормализации психоэмоционального состояния, снятию напряжения, установки доверительного контакта.

Составленные рекомендации педагогам и родителям будут способствовать благоприятному межличностному взаимодействию с тревожными подростками, и могут быть полезны всем субъектам образовательных отношений.

Выводы по 3 главе

Итак, по итогу теоретического исследования и констатирующего эксперимента разработана и реализована психолого-педагогическая программа коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии, направленная на развитие коммуникативных навыков и адекватной самооценки, выявленных как предикторы высокой тревожности.

Анализ результатов формирующего эксперимента, демонстрирует положительную динамику изменений по всем исследуемым показателям: уровень ситуативной тревожности, коммуникативных навыков и самооценки. Так, например, 100% (9 человек) повышенный уровень ситуативной тревожности младших подростков – участников программы коррекции, измеряемый с помощью методики

Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина, по завершению программы достиг 67% (6 человек). Это значит, что 3 респондента (33%) из 9 участников рабочей группы (100%) смогли понизить уровень ситуативной тревожности, показав её умеренные значения. Кроме того в индивидуальных показателях 4 респондентов (44%), имеющих завышенный уровень, видны позитивные сдвиги значений в сторону умеренной тревожности.

В результате повторной диагностики коммуникативных склонностей младших подростков по методике КОС В.В. Синявского и В.А. Федорошина выявлено 7 респондентов (78%) с низким уровнем коммуникативных навыков, это на 2 респондента меньше, чем на первом этапе исследования. Данные респонденты (2 человека – 22%) показали значения следующего по возрастианию за низким уровнем коммуникативных навыков – уровень ниже среднего. В индивидуальных показателях также наблюдается положительная динамика.

Вторичные показатели самооценки младших подростков продемонстрировали самые благоприятные изменения. Из 9 участников (100%) группы 3 респондента (33%) достигли адекватного среднего уровня самооценки. У остальных подростков, кроме одного, в индивидуальных значениях наблюдаются позитивные сдвиги.

Полученные данные были математически обработаны с помощью Т-критерия Вилкоксона, результаты которого подтвердили значимость сдвигов вторичных показателей исследования.

В итоге данных действий была проверена и подтверждена третья гипотеза работы о том, что уровень ситуативной тревожности младших подростков понизится, если разработать и реализовать психолого-педагогическую программу коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии с учётом корреляционных связей, включающую упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков и адекватной самооценки личности младших подростков. Программа может считаться эффективной.

Цель исследования реализована.

Далее была разработана технологическая карта внедрения результатов исследования в практику и психолого-педагогические рекомендации родителям и педагогам по взаимодействию с ситуативно тревожными подростками для более эффективной и качественной реализации программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Согласно изученным материалам, ситуативная тревожность младших подростков может рассматриваться в теории и на практике, с одной стороны, как естественный психоэмоциональный фактор, регулирующий активность и направленность деятельности подростков, мобилизующий когнитивные процессы развития личности, с другой стороны, как неблагоприятное психоэмоциональное состояние индивида, тормозящее его психическое развитие и дезорганизирующее его деятельность. На сегодняшний день не существует единой дефиниции понятия ситуативной тревожности, поэтому, синтезируя существующие точки зрения, мы вывели обобщённое представление о данном виде тревожности. Итак, ситуативная тревожность – это эмоциональная реакция и психофизиологическое состояние человека, провоцируемые наличием субъективных противоречий в настоящей социальной ситуации развития индивида, которые выражаются в активном переживании чувства тревоги в рамках конкретного момента времени и определённой ситуации.

В настоящем исследовании представлены материалы по изучению феномена ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе, описан психофизиологический характер проявления ситуативной тревожности, выявлены база образования повышенного уровня тревожности, её триггеры, предикторы и возможные последствия, как негативной эмоциональной реакции в мотивационно-потребностной и социально-коммуникативной сферах. Так, значимые казуальные связи с ситуативной тревожностью имеют самооценка и коммуникативные навыки личности, согласно специфике возрастного развития респондентов. В теории обозначены особенности переживания и воздействия ситуативной тревожности в среде младших подростков. Также определено, что именно младший подростковый возраст является одним из самых сенситивных и благоприятных периодов онтогенеза для возникновения неадекватных

форм развития ситуативной тревожности, так как младшие подростки современности не только находятся на неустойчивой границе двух возрастов, но и испытывают серьёзные перемены в социальной ситуации развития. Современные исследователи сходятся во мнении о том, что с каждым годом процент тревожных детей значительно увеличивается, что связано трансформациями общественных, культурных, образовательных систем, парадигм и ценностей, оказывающих непосредственное влияние на субъективные ситуации развития каждого индивида. Потому сегодня особую актуальность приобретают психолого-педагогические программы коррекции неадекватных психоэмоциональных состояний, психических процессов и навыков личности.

Целью выпускной квалификационной работы являлись теоритическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии. Данная цель достигнута с помощью ряда разноаспектных задач, которые удалось реализовать и проанализировать в течение 3 этапов исследования: поисково-подготовительном, опытно-экспериментальном, контрольно-обобщающем.

В качестве методов исследования были выбраны следующие:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование.

3. Психодиагностические: определение качества ситуационного реагирования и психоэмоционального состояния – проективная методика «Человек под дождем» Е.В. Романовой, Т.И. Сытько;

1) определение уровня ситуативной тревожности – шкала самооценки уровня ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера/Ю.Л. Ханина;

2) определение общего уровня тревожности и тревоженности ситуаций развития, выраженных в подвидах тревожности: – шкала тревожности А.М. Прихожан;

3) определение уровня самооценки личности – методика исследования самооценки и уровня притязаний личности Т. Дембо-С. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан);

4) определение развитости коммуникативных навыков – диагностика коммуникативных склонностей (КОС) В.В. Синявский, В.А. Федорошин;

5) методы математической обработки данных: коэффициент корреляции Спирмена, Т-критерий Вилкоксона.

Диагностические мероприятия, согласно цели исследования, проведены на базе МУДО «Кыштымская ДШИ» с учащимися художественного отделения в возрасте 11-12 лет, в количестве 25 человек.

Диагностическая методика ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера/Ю.Л. Ханина выявила следующие результаты в выборке: низкий уровень ситуативной тревожности – 0% (0 человек); умеренный уровень ситуативной тревожности – 64% (16 человек); высокий уровень ситуативной тревожности – 36% (9 человек).

По результатам исследования уровней общей тревожности и её видов в контексте методики А.М. Прихожан определены следующие данные: заниженный уровень общей тревожности – 12% (3 человека); нормальный уровень общей тревожности – 32% (8 человек); повышенный уровень общей тревожности – 44% (11 человек); критический уровень общей тревожности – 12% (3 человека); заниженный уровень межличностной тревожности – 16% (4 человека); нормальный уровень межличностной тревожности – 24% (6 человек); повышенный уровень межличностной тревожности – 28% (7 человек); критический уровень межличностной тревожности – 32% (8 человек); заниженный уровень самооценочной тревожности – 16% (4 человека); нормальный уровень

самооценочной тревожности – 32% (8 человек); завышенный уровень самооценочной тревожности – 32% (8 человек); критический уровень самооценочной тревожности – 20% (5 человек).

Методика измерения уровня коммуникативных навыков КОС В.В. Синявского, В.А. Федорошина продемонстрировала такие результаты: низкий уровень коммуникативных навыков – 44% (11 человек); уровень коммуникативных навыков ниже среднего – 12% (3 человека); средний уровень коммуникативных навыков – 16% (4 человека); высокий уровень коммуникативных навыков – 24% (6 человек); очень высокий уровень коммуникативных навыков – 4% (1 человек).

По методике измерения уровня самооценки Т. Дембо-С. Рубинштейн определены следующие данные: самооценка ниже нормы – 36% (9 человек); средняя самооценка – 16% (4 человека); высокая самооценка – 32% (8 человек); самооценка выше нормы – 16% (4 человека).

Полученные данные показали необходимость реализации психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

Цель данной программы – теоретически обосновать и опытно-экспериментально проверить программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии, с учётом корреляционных связей. Программа направлена на взаимодействие психолога с подростками младшего возраста (11-12 лет), имеющими высокий уровень ситуативной тревожности, заниженную самооценку и низкий уровень коммуникативных навыков. Основную часть содержания программы составляют средства и методы арт-терапии. Считаем, что в данном случае арт-терапия является наиболее гибким, жизнеутверждающим и актуальным возрасту видом психотерапии, оказывающим седативный эффект, способствующим снятию эмоционального напряжения, формирующим адекватное отношение к себе и окружающим, миру, к ошибке и оценке, нормирующим чувство тревоги,

развивающим коммуникативные навыки и раскрывающим творческий потенциал учащихся. Программа состоит из 4 блоков, в каждом из которых по 3 тематических занятия. Структура занятий заключается в 3 частях: вводная часть, основная часть, заключительная часть.

Для участия в реализации психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии были выбраны 9 респондентов из экспериментальной выборки, показавшие самые неблагоприятные результаты по всем показателям исследования. Анализ результатов формирующего эксперимента выявил положительную динамику изменений показателей трёх повторно проверяемых факторов исследования: ситуативная тревожность (Ч.Д. Спилберг/Ю.Л. Ханин); коммуникативные навыки (В.В. Синявский, В.А. Федорошин); самооценка (Дембо-Рубинштейн/ А.М. Прихожан).

Так, например, из 9 респондентов (100%), имеющих повышенный уровень ситуативной тревожности повторно по методике Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина его продемонстрировали 6 человек (67%). Это значит, что 3 респондента (33%) смогли понизить уровень ситуативной тревожности, показав её умеренные значения. В результате повторной диагностики коммуникативных склонностей младших подростков по методике В.В. Синявского и В.А. Федорошина выявлено 2 респондента (22%), показавших уровень коммуникативных навыков ниже среднего, что несколько выше, чем низкий уровень. Остальные 7 подростков (78%) продемонстрировали низкий уровень. Вторичная диагностика самооценки младших подростков по методике Дембо-Рубинштейн продемонстрировала следующие результаты: из 9 участников (100%) группы 3 респондента (33%) достигли адекватного среднего уровня самооценки. У остальных 6 подростков (67%) уровень самооценки остался в области низких значений.

Однако в индивидуальных показателях респондентов по всем трём методикам наблюдаются положительные сдвиги значений, значимость и

интенсивность которых доказана с помощью математической обработки данных по T-критерию Вилкоксона. Во всех трёх случаях обработки полученные данные оказались в области значимости.

Таким образом, в ходе данной работы проверено и доказано три гипотезы исследования:

1. Младшие подростки характеризуются повышенным уровнем ситуативной тревожности.

2. Ситуативная тревожность младших подростков коррелирует с коммуникативными навыками и самооценкой.

3. Уровень ситуативной тревожности младших подростков понизится, если разработать и реализовать психолого-педагогическую программу коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии с учётом корреляционных связей, включающую упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков и адекватной самооценки личности младших подростков.

Результаты теоретического исследования, констатирующего и формирующего экспериментов дали возможность нам, опираясь на научную литературу, разработать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику и составить практические рекомендации для педагогов и родителей по взаимодействию с ситуативно тревожными младшими подростками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арендачук И. В. Самооценка и я-концепция как факторы межличностных отношений подростков / И. В. Арендачук // Известия Саратовского университета. – 2017. – № 4. – С. 356-360. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoootsenka-i-ya-kontseptsiya-kak-factory-mezhlichnostnyh-otnosheniy-podrostkov/viewer> (дата обращения: 20.02.2023).
2. Астапов В. М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте : теория и практика : монография / В. М. Астапов, Е. Е. Малкова. – Москва : МПСИ, 2011. – 367 с. – ISBN 978-5-9770-0530-2.
3. Баева И. А. Категория психологической безопасности в исследованиях устойчивости личности / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова // Научное мнение. – 2019. – № 11. – С. 18-24. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41859457> (дата обращения: 30.09.2022).
4. Баева И. А. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова, Е. Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 5-18. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44469080> (дата обращения: 30.09.2022).
5. Баранова В. А. Образовательная среда в условиях пандемии COVID-19: новые вызовы безопасности / В. А. Баранова, Е. М. Дубовская, О. О. Савина // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 3 (39). – С. 57-65. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47195193> (дата обращения: 30.10.2021).
6. Бебчук М. А. Арт-терапия в лечении, реабилитации, микро- и макросоциальной адаптации детей, со специальной реабилитационно-адаптационной программой / М. А. Бебчук, Л. А. Ходирева, А. Я. Басова, Д. В. Довбыш, Э. И. Джавадоба, Е. Е. Коншина // Проблемы социальной гигиены. – 2019. – Т. 27. – С. 536-542. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41411602> (дата обращения: 30.03.2023).

7. Божович Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Л. И. Божович; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1978. – 288 с. – ISBN 5-87224-086-4.
8. Браун Д. Психология Фрейда и постфрейдисты / Джеймс Браун; пер. с англ., послесл. А. М. Руткевича. – Москва : REFL-book, 1997. – 304 с. – ISBN 5-93878-305-4.
9. Бреслав Г. М. Психология эмоций : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям "Психология", "Клиническая психология" / Гершон Бреслав. – 3-е изд., стер. – Москва : Смысл : Академия, 2007. – 541 с. – ISBN 978-5-89357-222-3.
10. Быховец Ю. В. Личностная тревожность и регуляция эмоций в контексте изучения посттравматического стресса / Ю. В. Быховец, М. А. Падун // Клиническая и специальная психология. – 2019. – № 1. – С. 78–89. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37430467> (дата обращения: 30.04.2022).
11. Валиуллина Е. В. Психологический механизм вытеснения при ситуативной и личностной тревожности / Е. В. Валиуллина // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2020. – № 2(18). – С. 25-29. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43043530> (дата обращения: 01.03.2023).
12. Васильев Г. С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов : дис. ... канд. психол. наук / Васильев Геннадий Семёнович. – Москва, 1977. – 222 с.
13. Васильева А. Н. Коррекция тревожности у подростков средствами арт-терапии / А. Н. Васильев, З. Н. Егорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 50-53. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42395580> (дата обращения: 20.04.2023).

14. Васюра С. А. Связь коммуникативной активности и самооценки подростков поколения Z / С. А. Васюра, Н. И. Иоголевич // Педагогическая психология. Проблемы современного образования. – 2020. – № 5. – С. 81-93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-kommunikativnoy-aktivnosti-i-samootsenki-podrostkov-pokoleniya-z/viewer> (дата обращения: 25.03.2023).

15. Володарская Е. А. Социально-психологические факторы уверенности в себе в подростковом возрасте / Е. А. Володарская, Е. Н. Зиновьева // Человеческий капитал. – 2019. – № 9 (129). – С. 48-56. – URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2019/09/201909_p048-056.pdf (дата обращения: 20.04.2023).

16. Володина К. А. Применение арт-терапии в деятельности практического психолога в организации / К. А. Володина // Организационная психология. – 2017. – № 2. – С. 86-101. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30780743> (дата обращения: 20.03.2023).

17. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с. – ISBN 5-699-13731-9 : 3100.

18. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестник Московского университета. – 1991. – № 4. – С. 5-18. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0041/1_0041-1.shtml (дата обращения: 20.04.2022).

19. Гончаров А. С. Рекомендации к проведению арт-терапии в деятельности педагога-психолога / А. С. Гончаров, И. И. Кобзарева // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 5-9. – С. 71-74. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46271023> (дата обращения: 20.01.2023).

20. Гречко Т. Ю. Изменения уровня тревожности у населения в период пандемии Covid-19: факторы, влияющие на динамику тревожности / Т. Ю. Гречко, Д. А. Пономарева, Е. О. Номоконова, А. М. Протопопова //

Научно-медицинский вестник центрального черноземья. – 2021. – № 84. – С. 13-20. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45688608> (дата обращения: 30.09.2022).

21. Грибанов А. В. Психофизиологическая характеристика тревожности и интеллектуальной деятельности в детском возрасте / А. В. Грибанов, И. С. Депутат, А. Н. Нехорошкова, И. С. Кожевникова, М. Н. Панков, Ю. А. Иорданова, Л. Ф. Старцева, И. В. Иконникова // Экология человека. – 2019.– № 9. – С. 50-58. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39542853> (дата обращения: 30.12.2022).

22. Данилова Е. Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков / Е. Е. Данилова // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 4. – С. 51-61. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2019_n4/Danilova (дата обращения: 20.11.2021).

23. Долгова В. И. Влияние творческого междисциплинарного сотрудничества на коррекцию тревожности обучающихся / В. И. Долгова, Л. А. Батальцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарного педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 244-261. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46528088> (дата обращения: 20.09.2021).

24. Долгова В. И. Психолого-педагогическая коррекция тревожности как фактора эмоциональной устойчивости студентов психологов : научно-методические рекомендации / В. И. Долгова, О. А. Шумакова. – Челябинск : АТОКСО, 2010. – 100 с. – ISBN 5-8227-0155-8.

25. Дубровина И. В. Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психологии / И. В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 254-262. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20316807> (дата обращения: 20.12.2022).

26. Елисеева В. О. Содержание психологического консультирования подростков с разным уровнем тревожности / В. О. Елисеева, М. В. Данилова // INTERNATIONAL JOURNAL OF MEDICINE AND PSYCHOLOGY. – 2021. – № 3. – С. 71-75. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46115843> (дата обращения: 25.04.2023).
27. Еронтаева Т. В. Исследование взаимосвязи коммуникативной компетентности и самооценки подростков / Т. В. Еронтаева // Студенческий электронный журнал Стриж. – 2020. – № 2 (31). – С. 36-39. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42625538> (дата обращения: 10.04.2023).
28. Ерофеева М. А. Психолого-педагогическая характеристика межличностного общения подростков с повышенным уровнем тревожности / М. А. Ерофеева, А. А. Зуйкова, А. И. Сафронов // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 293-303. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44130106> (дата обращения: 25.03.2023).
29. Захарова И. Н. Стресс у детей и подростков – проблема сегодняшнего дня / И. Н. Захарова, И. Б. Ершова, Т. М. Творогова, Ю. Г. Глушко // Медицинский совет. – 2021. – № 1. – С. 237-246. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44852800> (дата обращения: 15.03.2022).
30. Капитанец Е. Г. Влияние тревожности на агрессивное поведение подростков / Е. Г. Капитанец, К. М. Девятова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7. – С. 61-65. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56090.htm> (дата обращения: 05.03.2022).
31. Корепанова Е. В. Гуманизация взаимоотношений педагога с обучающимися в образовательной среде школы / Е. В. Корепанова // Наука и Образование. – 2018. – № 3-4. – С. 1-23. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37118413> (дата обращения: 25.04.2022).
32. Костюшина Е. В. Влияние тревожности на успешность обучения в подростковом возрасте / Е. В. Костюшина, А. Ю. Щукин //

Наука и образование. – 2021. – № 1. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36266176> (дата обращения: 05.12.2021).

33. Кузьмина М. В. Связь самооценки и уровня личностной тревожности в подростковом возрасте / М. В. Кузьмина // Научный поиск. – 2019. – № 3.1. – С. 25-28. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41851390> (дата обращения: 07.03.2023).

34. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Академия, 2005. – 352 с. – ISBN 5-89357-113-4.

35. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-388-00493-2

36. Либин А. В. Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм / А. В. Либин, А. В. Либина, В. В. Либин. – Москва : Эксмо, 2008. – 368 с. – ISBN 978-5-699-23452-3.

37. Любишева Ю. С. Факторы, влияющие на формирование самооценки подростков / Ю. С. Любишева, Т. Н. Кочеткова // MODERN SCIENCE. – 2020. – № 5-3. – С. 514-517. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42912025> (дата обращения: 17.03.2023).

38. Михальченко К. А. Арт-терапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии / К. А. Михальченко // Актуальные вопросы современной психологии. 2011. – С. 60-63. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/193/> (дата обращения: 15.03.2023).

39. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Москва : Книга по требованию, 2012. – 428 с. – ISBN: 978-5-458-24994-2.

40. Ноговицина Н. М. Исследование уровня тревожности у подростков / Н. М. Ноговицина, Я. О. Лис // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 3. – С. 338-341. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-urovnyua-trevozhnosti-u-podrostkov>

(дата обращения: 15.04.2022).

41. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИНТЕГ, 2007. – 668 с. – ISBN 978-5-369-00556-3.

42. Ноос И. Н. Моделирование в психологическом исследовании / И. Н. Ноос, М. Е. Ковалева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2019. – № 2. – С. 63-70. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41139650> (дата обращения: 10.05.2022).

43. Огольцова Е. Г. Теория интеллекта Ж. Пиаже / Е. Г. Огольцова, И. В. Анисимова // Молодой ученый. – 2022. – № 50 (445). – С. 491-492. – URL: <https://moluch.ru/archive/445/97825/> (дата обращения: 17.01.2022).

44. Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / под ред. А. И. Копытина. – Москва : «Когито-Центр», 2008. – 288 с. – ISBN 978-5-89353-232-6.

45. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва: Московский-психологосоциальный институт, 2000. – 304 с. – ISBN 5-89502-089-5.

46. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 191 с. – ISBN 978-5-469-01499-7.

47. Пушкина Т. Ф. Взаимосвязь самооценки, уровня притязаний и тревожности личности современного подростка / Т. Ф. Пушкина, Е. С. Потапова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 312-315. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samoostenki-urovnyua-prityazaniy-i-trevozhnosti-lichnosti-sovremennogo-podrostka> (дата обращения: 20.03.2023).

48. Романова Е. С. Проективные графические методики : методические рекомендации / Е. С. Романова. – Санкт-Петербург : Питер, 1992. – 544 с. – ISBN 5-9268-0133-8.

49. Сафонова А. А. Личностная и реактивная (ситуационная, ситуативная) тревожность у детей и взрослых / А. А. Сафонова // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2021. – № 2. – С. 125-135. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46582485> (дата обращения: 10.02.2022).
50. Северин А. В. Проявления ситуативной и личностной тревожности у девочек и мальчиков подросткового возраста / А. В. Северин, Е. С. Киричик // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4. – С. 153-156. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44710078> (дата обращения: 30.03.2022).
51. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. – 2015. – №2. – С. 42-52. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20291348> (дата обращения: 25.02.2022).
52. Соловьева С. Л. Тревога и тревожность: теория и практика / С. Л. Соловьева // Медицинская психология в России. – 2012. – N 6 (17). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 20.03.2022).
53. Сорокопуд Ю. В. Влияние семейного воспитания на подростковую тревожность / Ю. В. Сорокопуд, О. А. Матвеева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 66-68. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45677547> (дата обращения: 09.02.2022).
54. Сотникова И. В. Методы исследования тревожности у подростков с разными типами темперамента / И. В. Сотникова // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2020. – Т. 2. – № 12-2. – С. 97-101. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43136988> (дата обращения: 30.09.2022).
55. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилберг. – Москва : Прогресс, 2003. – 514 с. – ISBN 978-5-9292-0167-7.

56. Сырникова Н. В. Личностная тревожность и ее проявление в младшем подростковом возрасте / Н. В. Сырникова // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – №1. – С. 134-142. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45023057> (дата обращения: 15.10.2022).
57. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии в работе с детьми / Елена Тарарина. – Киев : ООО «Агентство «ИПО», 2018. – 256 с. – ISBN 978-617-7453-66-5.
58. Тарасенко А. А. Современные методы арт-терапии в психологическом консультировании: перспективы практического применения / А. А. Тарасенко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2019. – № 7 (94). – С. 125-135. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46582485> (дата обращения: 30.04.2023).
59. Тревога и тревожность: Психологические теории тревоги. Виды тревожности. Формы и "маски" тревожности. Запрещение, симптом, страх. Психические функции тревоги. Тревога, страх и ожидание : учебное пособие / общ. ред. В. М. Астапова. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 247 с. – ISBN 5-318-00212-9.
60. Удалов А. Н. Коррекция ситуативной и личностной тревожности учащихся на фоне пандемии Covid-19 / А. Н. Удалов, Е. С. Асмаковец // RATIO ET NATURA. – 2021. – № 1 (3). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47331319> (дата обращения: 20.04.2022).
61. Устинова Л. Ю. Методы интегративной арт-терапии в формировании эмоциональной устойчивости у подростков с высокой тревожностью / Л. Ю. Устинова // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2021. – № 2(42). – С. 264-261. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46582502> (дата обращения: 10.02.2023).
62. Филиппова А. Э. Основные принципы психокоррекционной работы / А. Э. Филиппова // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 12. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/12/7472> (дата обращения: 30.01.2022).

63. Фрейд З. Страх / Зигмунд Фрейд; пер. прив.-доц. М. В. Вульфа. – Москва: Современные проблемы, 1927. – 104 с. – ISBN: 978-5-9985-0578-2.

64. Фрейд З. Хрестоматия: Основные понятия, теории и методы психоанализа : монография / Зигмунд Фрейд; пер. с нем. А. М. Боковой. – Москва : Когито-Центр, 2016. – 636 с. – ISBN 978-5-89353-468-9.

65. Хабиев Т. Р. Взаимосвязь жизнестойкости и личностной тревожности у лиц подросткового возраста / Т. Р. Хабиев // Известия Российского государственного педагогического университета им А. И. Герцена. – 2020. – № 197. – С. 170-179. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43938581> (дата обращения: 30.01.2023).

66. Хломов К. Д. Копинг-стратегии и образовательная среда подростков / К. Д. Хломов, А. А. Бочавер, А. А. Корнеев // Социальная психология и общество. – 2020. – Т. 11. – № 2. – С. 180-199. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43045557> (дата обращения: 10.01.2022).

67. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Карен Хорни; перевод с англ. В. В. Старовойтова, предисловие П. С. Гуревича. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 464 с. – ISBN 5-01-003803-X/

68. Цыновкина С. А. Проблема тревожности в жизни подростка / С. А. Цыновкина // Стриж: студенческий электронный журнал. – 2020. – № 2 (31). – С.91-94. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42625550> (дата обращения: 10.11.2022).

69. Чистяков Н. В. Личностная тревожность как психологический феномен COVID-19 / Н. В. Чистяков, Н. С. Качур // MODERN SCIENCE. – 2020. – № 5-3. – С. 524-528. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42912029> (дата обращения: 10.12.2022).

70. Шмигановская А. Ю. Онлайн арт-терапия: адаптация метода, показания к использованию / А. Ю. Шмигановская, О. В. Рычкова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования.

– 2021. – Т. 10. – № 4-1. – С. 44-51. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47363426> (дата обращения: 10.02.2023).

71. Щербатых Ю. В. Методики диагностики тревоги и тревожности – сравнительная оценка / Ю. В. Щербатых // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2021. – № 2. – С. 85-104. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46513983> (дата обращения: 10.11.2021).

72. Щербинина О. А. Взаимосвязь тревожности, социометрического статуса и самооценки младших подростков / О. А. Щербинина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 3. – С. 108-113. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35645556> (дата обращения: 27.12.2023).

73. Эльконин Д. Б. Депрессивные и тревожные расстройства / Д. Б. Эльконин; под ред. А. П. Рачин. – Москва : ГЭОТАР Медиа, 2010. – 740 с. – ISBN 978-5-9704-1225-1.

74. Эриксон Э. Юность: кризис идентичности / Э. Эриксон. – Москва : Прогресс, 1996. – 340 с. – ISBN 5-01-004479-X.

75. Ярошевский Н. Г. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ.ред. А. В. Петровского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.

76. Ярошевский Н. Г. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, Н. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Политиздат, 1990. – 407 с. – ISBN 5-250-00364-8.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики диагностики ситуативной тревожности, самооценки и коммуникативных навыков младших подростков

1. Диагностика качества ситуационного реагирования и психоэмоционального состояния – проективная методика «Человек под дождем» Е.В. Романовой, Т.И. Сытько.

Инструкция

Для выполнения теста понадобится два листа бумаги, которые необходимо расположить вертикально, простой карандаш (или цветные карандаши), ластик. Попросите тестируемого нарисовать два рисунка на этих листах. Первый рисунок должен отображать фигуру человека, а второй – человека под дождем. Задание выполняется последовательно, а именно: после того как будет нарисован человек, предложите нарисовать на другом листе человека под дождем. При этом следует пояснить, что рисунки могут быть объединены общим сюжетом, но могут быть и абсолютно разными, не связанными между собой по смыслу.

Интерпретация рисунка

Первый рисунок отражает представление человека о себе в обычной ситуации, а второй – в неблагоприятной.

Показатель психомоторного тонуса

Слабый нажим – пассивность, депрессия.

Сильный нажим – импульсивность.

Очень сильный нажим – гиперактивность, иногда агрессивность. Добивается своей цели.

Легкие линии – недостаток энергии, скованность.

Линии с нажимом – агрессивность, властность, настойчивость, тревожность.

Неровный нажим – импульсивность, нестабильность, тревога.

Характеристик линий, которыми рисуется контур фигуры человека

Разрыв контура – сфера конфликта.

Неотрывные линии – изоляция.

Много острых углов – агрессивность, плохая адаптация.

Двойные линии – тревога, страх, подозрительность.

Штриховка – зона тревожности.

Размещение рисунка

1. Если рисунок расположен в верхней части листа, это может означать высокую самооценку человека, недовольство своим положением в обществе, нехватку признания.

2. Когда в верхней части листа располагают очень маленькую фигуру человека, это говорит о том, что тестируемый считает себя своего рода непризнанным гением.

3. Расположение рисунка преимущественно в нижней части листа указывает на низкую самооценку, подавленность, страхи, неуверенность в себе, незаинтересованность своего положения в обществе.

4. Если рисунок расположен больше в левой части листа, то это говорит о том, что в своих действиях автор рисунка чаще опирается на прошлый опыт, пассивен.

5. Если большая часть рисунка располагается в правой стороне листа, то это указывает на человека действия, энергичного и активного, который акцентирует свое внимание на будущее.

Человек

Если человек повернут влево – внимание сосредоточено на себе, своих мыслях,

переживаниях в прошлом.

Если человек повернут вправо – автор рисунка устремлен в будущее, активен.

Человек изображен спиной – проявление замкнутости, конфликтность, иногда негативизм.

Человек идет или бежит – творческая направленность, в некоторых случаях желание скрыться от кого-либо.

Человек на рисунке стоит неустойчиво – это может означать напряжение, отсутствие стержня, равновесия.

Человек лежит или сидит – пассивность.

Голова в профиль, тело анфас – тревожность, иногда потребность в общении.

Занимается какой-нибудь работой – высокая активность.

Фигура из палочек указывает на негативизм, сопротивление методике.

Непропорционально большая голова – высокая значимость интеллекта.

Маленькая голова – низкая значимость интеллекта

Голова отсутствует – гиперактивность, импульсивность.

Большие заштрихованные глаза говорят о наличии страхов, желании контролировать внешнюю среду.

Маленькие глаза-точки (палочки) – погруженность в себя, избегание визуальных стимулов.

Закрытые глаза – стремление избегать неприятных визуальных контактов.

Пустые глаза – астения, импульсивность, иногда страхи.

Подведенные глаза с ресницами – демонстративность.

Отсутствие глаз – свидетельство гиперактивности, высокой импульсивности.

Нос выдающийся с горбинкой – презрение, ирония.

Нос особенно большой – недовольство своей внешностью.

Хорошо прорисованные ноздри выражают агрессию.

Рот отсутствует или очень маленький – астения, негативизм.

Впалый рот – пассивность.

Рот перекошен – негативизм, иногда отрицательное отношение к тестированию.

Очень большие губы, жирно обведенные – значимость сексуальной сферы.

Рот с хорошо прорисованными зубами – агрессия.

Уши очень большие – подозрительность.

Уши маленькие – стремление не слышать и не воспринимать критику.

Волосы сильно заштрихованы – тревожность.

Тщательно прорисованы как волосы, так и прическа – демонстративность.

Очень полная – в некоторых случаях недовольство своей внешностью.

Длинная, худощавая – астения.

Уродливая – негативизм, импульсивность.

Фигура обнажена или просвечивает через одежду – повышенный интерес к сексуальной сфере.

Фигура, согнувшаяся от ветра, – потребность в любви и заботе.

Фигура с ранами и шрамами – невротическое состояние.

Фигура с татуировкой – негативизм.

Отсутствие рук – импульсивность, нарушение общения.

Руки расположены близко к телу – напряжение.

За спиной, скрещены на груди, в карманах, уперты в бока – нежелание общения, в некоторых случаях враждебность.

Руки расставлены в разные стороны – общительность.

Руки длинные и мускулистые – стремление к физической силе, храбрости.

Руки очень короткие – отсутствие стремлений, чувство неадекватности.

Кисти рук отсутствуют или укорочены – недостаток в общении.

Очень большие кисти – потребность в общении.

Кисти рук зачернены – конфликтность.
Большой кулак, острые ногти – агрессивность.
Большие пальцы – грубость, агрессия.
Ноги широко расставлены – потребность в общении.
Ступни ног отсутствуют – пассивность.
Ступни ног очень маленькие – неумелость в социальных отношениях.
Ступни ног большие – потребность в опоре.
Средства защиты от дождя
Зонт, головной убор, плащ и т.д. – это символы защитных механизмов, способов справиться с неприятностями.
Очень большой зонт – желание в трудной ситуации получить поддержку от авторитетных лиц.
Отсутствие шляпы, зонга и других средств защиты говорит о плохой адаптированности и потребности в защите.
Шляпа на голове – потребность в защите от вышестоящих людей.
Изображена фигура в профиль или со спины — испытуемый старается отделиться от действительности (так проявляется самозащита). Соответственно, это говорит о том, что у испытуемого сложности с установлением контакта с другими людьми.
Фон, окружение
По линиям, которыми изображен дождь, можно судить об отношении автора рисунка к окружающей среде.
Уравновешенные, одинаковые, в одну сторону, штрихи говорят о сбалансированной окружающей среде.
Беспорядочные штрихи – окружающая среда тревожная, нестабильная.
Вертикальные штрихи говорят об упрямстве, решительности.
Короткие, неровные штрихи по всему полю и отсутствие всех защит указывают на тревогу и восприятие окружающей среды как враждебной.
Символизируют нерешенные проблемы, отражают последствия тревожной ситуации, те переживания, которые остаются после «дождя».
Если лужа находится слева, значит, человек видит проблемы в прошлом.
Если справа – предвидит их в будущем.
Если человек стоит в луже, это может означать неудовлетворенность, потерю ориентиров.
Косматые, темные и многочисленные тучи говорят о том, что человек склонен заранее ожидать неприятности.
Молния может символизировать начало нового цикла в развитии и драматические изменения в жизни человека.
Нередко возникающая после грозы, предвещает появление солнца, символизирует мечту о несбыточном стремлении к совершенству.
Детально вырисованная одежда (карманы, шляпа, туфли, украшения, отделка и т.п.) – демонстративность.
Многочисленные пуговицы – ригидность, в некоторых случаях закрытость.
Другие дополнительные детали и предметы, изображенные на рисунке (фонарь, солнце и т. д.), обычно символизируют значимых людей для автора рисунка.
Когда персонаж одет во много вещей, то это позволяет сделать вывод о том, что испытуемый нуждается в опеке; если же человек на изображении раздет (или тело прикрыто незначительным количеством предметов гардероба), значит, испытуемый импульсивен, отвергает определённые стереотипы поведения в тех или иных ситуациях.
Чрезмерно детские, игровые рисунки говорят о потребности в одобрении. Рисунки-шаржи означают желание избежать оценочных суждений в свой адрес, переживание неполноценности, враждебности.

2. Диагностик уровня ситуативной тревожности – шкала самооценки уровня ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера/ Ю.Л. Ханина
Испытуемому предлагается оценить верность в отношении себя 20 утверждений по 4-бальной шкале.

Инструкция: Прочитай внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркни цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Таблица 1 – Диагностический бланк с интерпретацией результатов

№пп	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4
ИСТ < 35 баллов		Низкий уровень ситуативной тревожности			
35 < ИСТ < 44 баллов		Умеренный уровень ситуативной тревожности			
45 < ИСТ < 60 баллов		Высокий уровень ситуативной тревожности			
ИСТ > 60 баллов		Пограничное состояние			

Обработка первичных результатов

Ситуативная тревожность высчитывается по формуле:

$$СТ = \sum 1 - \sum 2 + 50,$$

где $\sum 1$ — сумма баллов по таким пунктам подшкалы: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$\sum 2$ — сумма баллов по таким пунктам подшкалы: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

3. Диагностика общего уровня тревожности и тревоженности ситуаций развития, выраженных в подвидах тревожности: – шкала тревожности А.М. Прихожан для подростков 10-12 лет (форма А)

Инструкция: В опроснике перечислены ситуации, обстоятельства, с которыми ты встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, так как могут вызвать тревогу, беспокойство или страх. Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах и обведи кружком одну из цифр справа – 0, 1, 2, 3 или 4, – в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх.

Варианты ответов респондента к утверждениям опросника:

Нет – 0

Немного – 1

Достаточно – 2

Значительно – 3

Очень – 4

Опросник. Форма А

1 Отвечать у доски

2 Оказаться среди незнакомых ребят

3 Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах

4 Слышать заклятия

5 Разговаривать с директором школы

6 Сравнить себя с другими

7 Учитель смотрит по журналу, кого спросить

8 Тебя критикуют, в чем-то упрекают

9 На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)

10 Видеть плохие сны

11 Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету

12 После контрольной, теста – учитель называет отметки

13 У тебя что-то не получается

14 Смотреть на человека, похожего на мага, колдуна

15 На тебя не обращают внимания

16 Ждешь родителей с родительского собрания

17 Тебе грозит неуспех, провал

18 Слышать смех за своей спиной

19 Не понимать объяснений учителя

20 Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем

21 Слышать предсказания о космических катастрофах

22 Выступать перед зрителями

23 Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других

24 С тобой не хотят играть

25 Проверяются твои способности

26 На тебя смотрят как на маленького

27 На экзамене тебе достался 13-й билет

28 На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос

29 Оценивается твоя работа

30 Не можешь справиться с домашним заданием

31 Засыпать в темной комнате

32 Не соглашаешься с родителями

33 Берешься за новое дело

34 Разговаривать с школьным психологом

35 Думать о том, что тебя могут «сглазить»

- 36 Замолчали, когда ты подошел (подошла)
- 37 Слушать страшные истории
- 38 Спорить со своим другом (подругой)
- 39 Думать о своей внешности
- 40 Думать о призраках, других страшных, «потусторонних» существах

Субшкалы:

- Школьная тревожность 1 5 7 11 12 16 19 28 30 34
- Самооценочная тревожность 3 6 8 13 17 20 25 29 33 39
- Межличностная тревожность 2 9 15 18 22 24 26 32 36 38
- Магическая тревожность 4 10 14 21 23 27 31 35 37 40

Сырые баллы по видам тревожности и по общей тревожности переводятся в стены (1-10 баллов).

А.М. Прихожан предлагает выделять пять уровней личностной тревожности:

- «чрезмерного спокойствия» - 1-2 балла,
- соответствующего норме – 3 -6 баллов,
- несколько завышенного – 7-8 баллов,
- очень высокого – 9 баллов,
- явно завышенного -10 баллов.

4. Диагностика уровня самооценки личности – методика исследования самооценки и уровня притязаний личности Т. Дембо-С. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан)

Инструкция: Перед вами представлены семь линий, символизирующих: здоровье, характер, ум и способности, способности, авторитет у сверстников, внешность, уверенности в себе. На каждой из линий вам предлагается отметить чертой тот уровень, на котором, по вашему мнению, вы сейчас находитесь. Затем крестиком отметьте, какой уровень развития вас бы удовлетворил».

Испытуемые получают бланк с изображенными на нем шкалами. Высота шкал не более 100 мм, указаны верхняя, средняя и нижняя границы шкал. Обработка идет по шести шкалам, за исключением тренировочной – «здоровье». Ответы преобразуются в баллы. Подсчет баллов идет, согласно длине шкалы (например, 50 мм=50 баллов).

- менее 45 баллов – низкий уровень самооценки;
- 45-74 баллов – адекватный уровень самооценки;
- 75-100 баллов – высокий уровень самооценки.

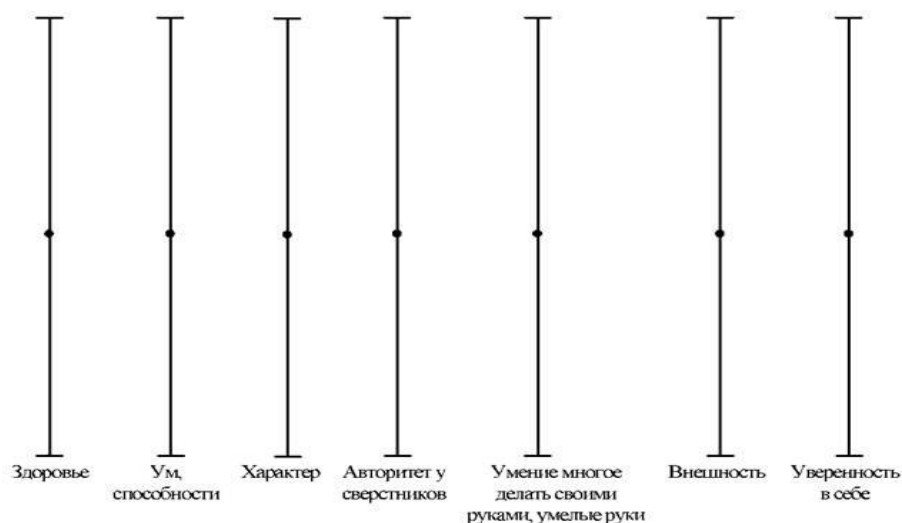


Рисунок 1 – Раздаточный материал к методике диагностики исследования самооценки

5. Диагностика развитости коммуникативных навыков – методика коммуникативных склонностей (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина

Инструкция: Перед вами 20 вопросов, на каждый вопрос следует ответить «да» или «нет». Если вы затрудняетесь в выборе ответа, необходимо все-таки склониться к соответствующей альтернативе (+) или (-).

Опросник (коммуникативные склонности):

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших товарищей?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
39. Правда ли, что Вас пугает перспектива оказаться в новом коллективе?

Обработка результатов и интерпретация Коммуникативные способности - ответы "да" на следующие вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37; и "нет" на вопросы: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов по каждому разделу методики, затем вычисляются оценочные коэффициенты по формуле: $K = 0,05 \cdot C$, где K - величина оценочного коэффициента C – количество совпадающих с ключом ответов. Оценочные коэффициенты может варьировать от 0 до 1. Показатели, близкие к 1 говорят о высоком уровне коммуникативных способностях, близкие к 0 - о низком уровне.

Коммуникативные умения:

- 0,10-0,45 – (1) – низкий уровень;
- 0,46-0,55 – (2) – уровень ниже среднего;
- 0,56-0,65 – (3) – средний уровень;
- 0,66-0,75 – (4) – высокий уровень;
- 0,76-1 – (5) – очень высокий уровень.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты опытно-экспериментального исследования ситуативной тревожности младших подростков

Таблица 2.1 – Результаты диагностики психоэмоционального состояния и предрасположенности к тревожности младших подростков по проективной методике «Человек под дождем» Е. Романовой и Т. Сытько

№	Описание рисунка
1	<p>Общее Нажим рисунка средний в обоих случаях рисунка, что указывает на нормальный психомоторный тонус. Линия отрывистая, напоминает штрих, встречаются двойные линии при том, что рисунок выполнен достаточно старательно – неуверенность в себе и желание всем нравиться, возможное чувство тревоги или подозрительности. Обе фигуры помещены в центр листа и соответствуют его формату, создается ощущение устойчивости, равновесия. В психологическом плане – преобладающее «Я» над «мы».</p>
	<p>Человек Голова фигур слегка увеличена в пропорциях, что говорит о тяге к знаниям и значимости интеллекта для респондента. Глаза обозначены контуром, но в них отсутствует зрачок, они пустые, что может свидетельствовать о нервно-психической слабости, приводящей к астении. Фигуры в равной степени гармоничны. Руки открыто выставлены в стороны – общительность, навыки разносторонней коммуникации.</p>
	<p>Человек под дождём Средством защиты в рисунке человека «под дождём» является большой зонт – желание в трудной ситуации получить помощь и поддержку от авторитетного лица. Изображение дождя – динамично, представляет собой короткие хаотичные полочки. Намеченные лужи символизируют тревожность, присутствие определенных переживаний. В рисунке «под дождем» фигура остаётся прежней, изменяется одежда (юбка меняется на брюки), добавляется зонт. Это говорит о резерве умения приспособливаться к данным ситуациям и стремлении к комфортному выходу из них.</p>
2	<p>Общее Нажим карандаша неравномерный, в основном средний. Линии отрывистые, короткие, прямые, довольно твёрдые. Характер рисунков говорит о возможном конфликте амбиций и неуверенности в себе, отсутствии конкретного жизненного идеала, цели.</p>

Таблица 2.2 – Анализ результатов исследования общего психоэмоционального состояния и предрасположенности к тревожности младших подростков по методики «Человек под дождём» Т. Сытько, Е. Романовой

<p>Человек</p>	<p>1. Изображен человек во весь рост женского пола, образ которого соответствует возрасту респондента. Фигура расположена по центру (отступ у верхнего края листа незначительно превышает отступ нижнего), фронтально, висит в воздухе, не имея плоскости под ногами, соразмерна формату листа, представляет вид спереди. Данные факторы указывают на осознание респондента себя, как индивидуальной личности, принятие своего положения в обществе, наличие собственного мнения и устойчивого самоотношения, но отсутствие конкретной жизненной опоры.</p> <p>2. Все части тела человека обозначены или подразумеваются на рисунке. Руки в равной степени с двух сторон отведены от тела в стороны, кисти изображены с тыльной стороны ладони, прорисованы все пальцы. Данные элементы указывают на настороженность респондента, его осторожность в общении и включенные механизмы защиты, а также предрасположенность к агрессии.</p> <p>Ноги расставлены немного в стороны, что создаёт иллюзию уверенности в себе и потребности в общении. Но ступни не пропорционально малы по отношению к телу, нарисованы в профиль по направлению в право (по фигуре), что может говорить о трудностях в социальном общении.</p> <p>Увеличенная голова указывает на значимость интеллектуальной сферы, удлиненная шея – на потребность контролировать чувства и импульсы, расхождение направления поворота головы в три четверти влево и ступней вправо – на несообразность мышления и действий, желание быть самостоятельным человеком и зависимость от кого-то из старших членов семьи. Прорисованные черты лица, увеличенные глаза, нос, губы, намеченные ноздри – также указывают демонстративность в поведении, предрасположенность к агрессии.</p>
<p>Человек под дождём</p>	<p>1. Согласно месту расположения, компоновки фигуры в листе, её возрастным особенностям и развороту изменений не наблюдается. Также не появляется плоскости под ногами.</p> <p>2. Согласно изображению отдельных частей тела видны малочисленные перемены: незначительно укрупнены плечи, что указывает на присутствие физической силы и потребность в признании. Увеличен объём волос, не показаны уши – как нежелание воспринимать критику.</p> <p>На лице выражена эмоция недовольства. Две руки подняты вверх до уровня плеч. В левой руке большой зонт, правая рука ловит капли. Данные элементы говорят об осознании проблемной ситуации, и наличии надежды и желания на помощь близкого взрослого, скорее всего мамы (левая рука - женское).</p> <p>3. В окружение фигуры добавлены дождь и лужа. Дождь изображен редкими длинными черточками, что может указывать на достаточно сильные по воздействию, но не частые тревожные переживания респондента. Об этом также свидетельствует большая лужа, расположенная за фигурой. После стрессовой ситуации респондент может долго переживать, но данные переживания всегда старается оставить в прошлом, подавляя свои чувства, опираясь на защиту и поддержку со стороны.</p>

<p>3</p>	<p>Общее Нажим карандаша сильно выраженный. Линии длинные, двойные, отрывистые, жесткие, по характеру – нервные, небрежные. Контур фигуры не всегда соединяется, имеет острые углы. Рисунок выполнен с заметными исправлениями. Данные факторы указывают на импульсивность психомоторного тонуса, психоэмоциональную нестабильность респондента, его предрасположенность к гиперактивности или агрессии, а также личностное свойство тревожности и слабую адаптивную способность.</p>
	<p>Человек 1. С преобладанием схематичного рисования изображён человек во весь рост неопределённого пола и возраста. Фигура расположена строго по центру, фронтально, висит в воздухе, не имея плоскости под ногами, соразмерна формату листа, представляет вид спереди. Данные факторы указывают на несформированность половой идентификации и отсутствие осознания собственного возраста, а также конкретной жизненной опоры. 2. Все части тела нарисованного человека представлены в незавершённом виде. Угловатые плечи, руки скрещены ниже линии талии, ладони отсутствуют, с отрывом от руки изображены несколько тонких и острых по характеру изображения пальцев. Данные элементы свидетельствуют о значительных нарушениях в коммуникативной сфере, скрытой агрессии и враждебности, и проявлении грубого, пренебрежительного характера. Возможно, данные черты отражают и повышенную значимость сексуальной сферы (или аутоэротизм). Ноги по длине незначительно меньше туловища, собраны вместе, ступни неясно намечены, направлены в разные стороны, немного преувеличенны в размере. Названные факторы свидетельствуют о скованности, потребности в опоре и наличии конфликта в мотивационно-волевой сфере. Части лица отсутствуют как фактор – высокой импульсивности, и в то же время невозможности выразить собственное мнение. Несмотря на отсутствие лица, обозначены и заштрихованы волосы, что говорит о состоянии тревоги. Единственная в фигуре детализация предполагаемых джинсов, (2 кармана, молния, дыры на коленях, складки) подтверждает предположение о значимости сексуальной сферы. Кроме того рисунок дополнен ангельским нимбом и крыльями, благодаря чему можно судить не только демонстративности, но и о психическом неблагополучии личности.</p>
	<p>Человек под дождём 1. С точки зрения компоновки фигуры в формате изменений не наблюдается. Но сама фигура укрупняется по размеру, что может свидетельствовать о компенсаторном превознесении себя. 2. Все части тела также остаются незавершёнными. Кисти и стопы отсутствуют. Не обозначены черты лица, уши, волосы, нет детализации одежды. Данные факторы говорят о проявлении защитных механизмов, таких как пассивность и торможение реакций и, напротив, повышение импульсивности. Мы видим характер ЭГО-реакций. Респондент не может изменить проблемную ситуацию, тяжело воспринимает критику в свой адрес. Зонт во втором варианте рисунка присутствует, но нет обозначения дождя, что может говорить о неопределенности и скрытости источника стрессовой ситуации и предрасположенности респондента к тревожности, как свойству личности. 3. Дополнительных деталей окружения нет.</p>

Продолжение таблицы 2.2

4	<p>Общее Нажим карандаша средний, уверенный. Линия одинарная, непрерывная, замкнутая, аккуратная. Рисунок выполнен с заметными исправлениями. Данные факторы дают первичное представление о настойчивой и изолированной личности.</p> <p>Человек 1. На рисунке – фигура человека женского пола, соответствующего респонденту возраста, изображенная фронтально в полный рост без соответствия размера формату листа в верхней его части (парящая), и представляющая вид спереди. По данным элементам можно предположить, что испытуемый имеет высокий уровень самооценки, выделяя себя как особенного человека, тем самым отделяя от общества, неотступно отстаивая собственную позицию. 2. Руки, расположенные на расстоянии вдоль туловища, обозначенные кисти рук с выделенным большим пальцем, и изображенные тыльной стороной, говорят о некоторой закрытости, избирательности в общении и вытесненной агрессии. Преувеличенная в размерах голова свидетельствует о значимости интеллектуальной сферы. Прорисованная прическа и некоторые детали одежды говорят о степени демонстративности. Подчеркнутые черты лица и пустота в глазах предполагают наличие определённых страхов. Вполне возможно, что респондент не доволен своим положением в обществе и отношением к себе со стороны.</p> <p>Человек под дождём 1. Сточки зрения компоновки рисунка в формате листа происходят значительные изменения. Рисунок сдвинут по центру вправо, что обозначает нацеленность в будущее. Допустимо, что в ситуации затруднений и стресса испытуемый спешит изменить настоящее, чтобы занять в нём центральное место. Поза фигуры также претерпела изменения. Человек изображен сидящим. Такая поза трактуется как пассивность, но учитывая большой зонт в руках и выраженную ухмылку на лице, можно предположить, что респондент делегирует ответственность за происходящее на других людей. 2. В отдельных частях фигуры нет значительных изменений. Но происходит смена одежды: блузка и юбка сменяются на кофту и штаны, вероятно это поиск комфортного решения ситуации. Слегка намеченные пальцы и кисти рук напоминают об отстраненности в общении. 3. Дождь не обозначен, отсутствуют любые другие элементы окружающей среды, кроме лавочки. Возможно, испытуемый старается не замечать проблемных моментов, или такие ситуации для него имеют неопределенный характер и широкий спектр.</p>
5	<p>Общее Нажим карандаша равномерный, средней силы. Линия плотная, прямая, без отрыва, аккуратная. Но в силуэте фигуры присутствуют острые углы. Рисунок выполнен с небольшими исправлениями. Данные факторы могут свидетельствовать о слабой адаптивной способности респондента, его некоторой изолированности.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображён человек в полный рост, женского пола, соответствующего респонденту возраста. Фигура незначительно смещена от центра влево. Над фигурой отступ в два раза больше, чем под ней. По размеру изображение выглядит средним по отношению к формату листа. Данные факторы указывают на возможную пассивность респондента.</p> <p>2. Угловатый, вычерченный рисунок фигуры по характеру ближе к схематичному изображению. Нарисованные части тела завершены, а некоторые из них детально проработаны. Руки плотно прижаты к телу, кисти и пальцы отсутствуют, что указывает на напряжённость и недостаток в общении. Ноги слегка расставлены в стороны, ступни отсутствуют, что также подтверждает потребность в общении, но при этом говорит о бездействии, отстраненности и несформированности коммуникативных навыков личности.</p> <p>Взамен недостающим частям тела прорисованы глаза, причёска, детализирована рисунком кофта, штаны имеют прорезы на коленях, что акцентирует внимание на демонстративности пассивного поведения респондента.</p>
	<p>Человек под дождём</p> <p>Фигура человека представлена в виде палочек, в руках фигуры заштрихованный зонт, вокруг падают большие капли дождя. Под описанным рисунком кроются стёртые следы первоначального. Вероятно, у респондента первый рисунок не получился, а второй он не успел завершить, что могло привести к раздражительности, нервозности, судя по увеличенному нажиму карандаша и появившейся двойной линии.</p> <p>Одна даже по имеющимся данным можно говорить о высокой значимости психологической защиты в моменты стресса для испытуемого.</p>
6	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша довольно сильный и ровный. Линии отрывистые, жёсткие, двойные, по характеру не спокойные. Рисунок выполнен с небольшими исправлениями. Фигура изображена лицом.</p> <p>Данные факторы свидетельствуют о настойчивости и агрессивности личности, а также о предрасположенности к тревожности.</p>
	<p>Человек</p> <p>1. Рисунок изображает человека женского пола, в целом, соответствующего респонденту возраста. Фигура расположена в центре листа, имеет довольно крупный размер, но обрезана нижним краем листа в месте чуть ниже колен.</p> <p>Данные факторы могут отражать несогласие личности с её социальным положением, регрессивность.</p> <p>2. Руки фигуры очень тонкие, плотно прижаты к телу и спрятаны за спиной. Такая изобразительная черта указывает на слабость характера, эмоциональную напряжённость, нежелание уступать, идти на компромисс.</p> <p>Ноги широко расставлены, их нижняя часть и стопы отсутствуют, что передаёт выражение открытой пренебрежительности.</p> <p>Заштрихованные волосы, примитивные черты лица, выражающие недовольство отражают погруженность в себя, скрытую агрессию, тревожность.</p> <p>Увеличен размер головы, как фактор контроля над ситуацией.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек под дождём</p> <p>1. С точки зрения компоновки и размера фигуры наблюдаются небольшие изменения. Фигура располагается по центру, становится немного меньше, ноги не обрезаются. Характер изображения остаётся прежним. Прочитывается подростковый негативизм.</p> <p>2. Изменено положение рук: правая рука держит зонт, левая находится в кармане. Руки короткие и тонкие. Данные элементы говорят о нежелании общения и отсутствии стремлений. Положение зонта в руке говорит об использовании респондентом посторонней психологической защиты, помощи и внутреннем пренебрежении к ней.</p> <p>Изображенная реакция фигуры не соответствует изображенным стрессовым условиям. Капли дождя мелкие и редкие.</p>
7	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша варьирует. Линии ритмичны, чередуются как округлые и прямые, длинные и короткие. Рисунок выполнен живо, в нём присутствуют следы стёртых изменений и исправлений.</p> <p>Данные факторы свидетельствуют о наличии мягкости, чувствительности, а также настойчивости и хорошей адаптивности.</p>
	<p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображена фигура женского пола, точно соответствующая возрасту респондента. Фигура расположена в центре плоскости, гармонично включена в формат, но ступни её касаются нижней границы листа. Рассмотренные элементы указывают на эмоциональность личности респондента и потребность в стабильности, прочной опоре.</p> <p>2. Все части тела обозначены. Руки расположены немного поодаль от тела, ноги вместе, кисти и стопы уменьшены по размеру. Такие характеристики элементов указывают на недостаток в общении и неумелость в социальных отношениях. Черты лица намечены схематично, но передают положительные эмоции, характер всей фигуры имеет детские черты, что говорит о беззаботном и наивном (инфантильном) социальном поведении. Присутствует детализировка одежды и атрибутика в виде игрушки, что говорит также о выраженной демонстративности.</p>
	<p>Человек под дождём</p> <p>1. С точки зрения компоновки и размера фигуры изменений не наблюдается. Однако серьезные перемены заметны в возрасте и внешнем виде второго изображения человека. Образ значительно старше предыдущего, более сдержанный, собранный, женственный. Это может говорить о мобилизации подростка и принятии им на себя ответственности за происходящее.</p> <p>Прорисовываются черты лица, и исчезает детализировка. Выражение лица открытое и ясное, как фактор присутствия в личности творческого начала, способного различными путями решить проблему и стрессовую ситуацию.</p> <p>Ладони и стопы фигуры остаются прежнего размера, обозначая нерешительность, неумелость в социальных отношениях. Потому появляется дополнительный атрибут в виде сумочки, который рассматривается как отражение потребности в дополнительной внешней опоре, поддержке. Большой зонт подразумевает желание респондента получить психологическую поддержку со стороны авторитета в ситуациях решительности, напряженности, о чем свидетельствуют дождь, обозначенный как множество вертикальных штрихов.</p>

Продолжение таблицы 2.2

8	<p>Общее Нажим карандаша средний, местами варьируется. Линии мягкие, двойные, местами отрывистые. Характер рисунка спокойный. Уровень психомоторики умеренный.</p> <p>Человек 1. На рисунке изображена фигура женского пола, более старшего возраста, чем респондент. Фигура расположена по центру и занимает более 2/3 листа. Однако нижняя часть ног и стопы обрезаны краем листа. Такая компоновка и характеристика фигуры открывает желание респондента заполнять собой всё пространство, жить только настоящим и позиционировать себя взрослым человеком. 2. Не все части тела присутствуют в изображении. Руки прижаты к туловищу, кисти и пальцы отсутствуют, что говорит о напряжённости, импульсивности и нарушениях социальных отношений. Возможно, здесь можно увидеть пример конфликта притязаний и личностных возможностей индивида. Часть одежды фигуры детализирована, прорисованы волосы, подчеркнуты глаза – так выражена демонстративность поведения, желание быть в центре внимания. Преувеличение головы говорит о значимости интеллектуальной сферы.</p> <p>Человек под дождём 1. Вторая характеристика изображения человека достаточно отличается от первой. С точки зрения компоновки и соразмерности фигура осталась по центру, но уменьшилась по размеру в два раза. В данном случае изображены и кисти рук, и ступни ног, но кисти не пропорционально малы по отношению к голове, а стопы заштрихованы, что говорит о незащищённости личности, нарушениями в коммуникативной сфере. Рисунок наделён деталями и дополнительными атрибутами. Крупный зонт – надежда на психологическую защиту, сумочка – потребность в дополнительной внешней поддержке, пуговицы – зависимость, неполноценность, прикрытие шеи шарфом – снижение контроля над чувствами. Отсутствие ушей и прикрытые челкой глаза говорят о нежелании респондента воспринимать негативные образы и звуки.</p>
9	<p>Общее Нажим карандаша средней жёсткости, варьируется. Линия также варьируется. В первом варианте рисунка преобладают двойные, длинные линии, во втором преобладает одинарная, уверенная линия. Уровень психомоторики без патологий и очевидных нарушений.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображение человека женского пола, соответствующего респонденту возраста. Фигура размещена по центру, по отношению к формату листа имеет средний размер, представляет вид спереди, не имеет плоскости под ногами. Характер фигуры зажатый.</p> <p>В целом, по данным факторам можно сказать, респондент чувствует себя не уверенно, скованно.</p> <p>2. Большинство частей тела обозначены. Руки расположены вдоль тела, кисти изображены тыльной стороной, ноги собраны вместе, стопы направлены в разные стороны. Укрупнена голова, шея изображена тонкой, плечи практически отсутствуют. Перечисленные элементы говорят о некоторой степени замкнутости и возможных переживаниях респондента о своей малоценности в обществе, проблеме в коммуникации. В общем виде, образ фигуры напоминает куклу, что говорит об уступчивости и регрессии. В то время как акцентированное лицо и прическа выявляют озабоченность респондента своей внешностью, а отсутствие ушей – нежелание слышать в свой адрес критику.</p> <hr/> <p>Человек под дождём</p> <p>1. Фигура незначительно уменьшена по размеру и вытянута по форме. Она также располагается по центру, не имея плоскости под ногами. В данном случае, мы видим пример астении, физиологической и психической слабости в момент стрессовой ситуации.</p> <p>2. Руки также как и в первом варианте расположены вдоль тела, но теперь выглядят короткими, также укорочены ноги, стопы не пропорционально мелкие, тело, напротив, удлинено, плечи также отсутствуют, шея тонкая. Данные факторы указывают на чувство психической и физиологической неловкости, отсутствие стремлений и трудность в социальном контакте, боязнь противостоять агрессивным импульсам.</p> <p>Лицо остаётся акцентированным, волосы также детализированы, что говорит об озабоченности респондента внешним видом и желании быть принятой обществом и в проблемных, стрессовых ситуациях.</p> <p>3. Зонт, как символ психологической защиты, отсутствует, что говорит о низкой адаптированности и, возможно, об отрицании поддержки со стороны родителей в трудной ситуации.</p> <p>Дождь изображён в виде редких капель, потому трудная ситуация воспринимается испытуемым, как временная, преодолимая.</p>
10	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша и характер линии в двух вариантах рисунка разные. В первом рисунке нажим варьирует, в основном преобладает слабый. Линия многослойная, отрывистая, контур фигуры состоит из коротких штрихов. Данное описание свидетельствует о некоторой пассивности, тревожности и подозрительности респондента.</p> <p>Однако во втором рисунке нажим карандаша ровный, сильный, вся фигура и её атрибуты плотно заштрихованы резкими короткими линиями. В данном случае, мы видим проявление депрессивного расстройства, замкнутости, невротической реакции и сильной тревожности.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображен человек женского пола, соответствующего респонденту возраста. Фигура размещена в большей степени в левой части листа, выглядит крупной по отношению к формату, представляет вид спереди, стопы касаются нижнего края листа. Данные факторы указывают также на пассивность респондента, поиск поддержки, опору в действиях на прошлый опыт.</p> <p>2. Большая часть частей тела изображена. Руки расположены вдоль тела и смотрятся короткими, ладони изображены тыльной стороной, также уменьшены в размере, ноги не пропорционально малы по отношению к телу, стопы выражены не ясно. Данные факторы указывают на чувство психологической и физиологической неловкости, скованности, замкнутости.</p> <p>Акцентированные глаза и волосы, удлинённые ресницы кроме демонстративности, могут указывать на кокетливость и желание нравиться.</p>
	<p>Человек под дождём</p> <p>1. В данном варианте прослеживаются значительные изменения. По отношению к компоновке в формате листа фигура значительно уменьшена и расположена по центру, ближе к нижнему краю, представляя вид сзади, образ уходящей фигуры. В данном случае, мы можем наблюдать тенденцию к уходу от проблем и стрессовых ситуаций.</p> <p>2. Все части тела слиты в один силуэт, стопы и кисти не акцентированы, что может характеризоваться как замкнутость, закрытость.</p> <p>3. В руках фигуры небольшой зонт, который говорит о том, что определенный уровень психологической защиты у респондента есть, возможно, та самая тенденция ухода, избегания.</p> <p>На рисунке также обозначены длинными частыми линиями сверху – дождь и средним темным пятном – лужа. Испытуемый воспринимает трудности как достаточно тревожные ситуации, после которых ещё остаётся сильное по качеству переживание.</p>
11	Респондент проявил сопротивление методике
12	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша варьируется от среднего до достаточно сильного. Линии имеют динамичный, двойной, чередующийся от плавного до острого характер.</p> <p>Такие изобразительные черты могут указывать на импульсивность и непостоянство респондента.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображен человек, представленный спереди, женского пола, более старшего возраста, чем респондент. Фигура помещена по центру листа так, что расстояние до верхнего края от макушки головы несколько больше, чем от ног до нижнего края листа. Изображение привлекает на себя внимание. В данном случае, мы можем говорить о том, что испытуемый занимает собой пространство, подсознательно стремится быть в центре внимания и желает быть похожим на взрослого.</p> <p>2. Не все части тела человека изображены в фигуре, но те, что присутствуют в рисунке имеют тенденцию к преувеличению или акцентированию. Так акцентированы кисти рук, в которых несколько преувеличены пальцы. Сами кисти изображены с открытой ладонью вперед, Руки не симметрично расположены вдоль тела, отодвинуты в стороны, подвижны. Данные факторы указывают на открытость, импульсивность и потребность респондента в общении.</p> <p>Ноги фигуры в общем виде повторяют движение и направленность рук, они не замкнуты линией и не завершены, стопы отсутствуют, из-за чего фигура висит в воздухе, что с одной стороны, подтверждает коммуникативную потребность, с другой стороны, указывает на отсутствие прочной опоры, пассивность, беспокойность и боязливость испытуемого.</p> <p>В фигуре заметно подчеркнута линия груди, что указывает на проявление интереса к интимной сфере.</p> <p>Значительно преувеличены и акцентированы уши, подведены глаза, очерчен подбородок, выделена прическа, что говорит о грубости характера, озабоченности внешним видом, чувствительности к критике, желании доминировать.</p>
	<p>Человек под дождём</p> <p>1. В данном варианте изображения человека видны значительные изменения. Фигура уменьшена в размерах и смещена к нижнему краю листа. Положение человека стоя заменено на сидячее. Данные перемены, в первую очередь, указывают на выраженные неуверенность в себе, подавленность, пассивность и тревожность в затруднительных ситуациях.</p> <p>2. Части тела намечены схематично, отсутствует детальная проработка. На этом фоне выделяются только намеченные ботинки фигуры. Видимая кисть изображена не ясно, лицо отсутствует, плечи покатые. Все перечисленные факторы говорят о невротических реакциях испытуемого, неуверенности в себе, ригидности. По данным можно предположить, что наиболее стрессовые ситуации для респондента происходят в сфере межличностного общения.</p> <p>3. В руках фигуры – небольшой зонт, расположенный по диагонали из-за чего он не накрывает фигуру полностью, что может свидетельствовать о слабости адаптивных функций и защитных механизмов, и потребности в защите и поддержке отца и матери.</p>
13	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша и характер линии на двух вариантах рисунка отличны.</p> <p>На первом рисунке линии имеют достаточно сильный нажим, есть участки, наиболее темные. Линии многослойные, длинные, вертикальные, не сплошные, по характеру смелые, что может указывать на настойчивость, подозрительность.</p> <p>Во втором варианте нажим неровный и большая его часть среднего по силе уровня. Линии схожи. В данном случае, так может проявляться нестабильность, напряженность.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображен человек, стоя в полный рост (вид спереди), неопределенного возраста, приблизительно женского пола. Касаемо компоновки, фигура среднего размера расположена в верхней левой части листа, что указывает на пассивность, разочарованность в действительности и социальную отстраненность респондента. При том, что такое состояние удобно для респондента.</p> <p>2. По характеру силуэта фигуры, близкого к телу расположения рук могут прослеживаться напряжённость, ригидность и нежелание общения. Заштрихованные волосы и зачернённые кисти говорят о конфликтности респондента.</p>
	<p>Человек под дождём</p> <p>1. В данном варианте фигура не меняет своего расположения и позы, немного сокращаясь в размере, что может говорить о прежней закрытости, пассивности респондента с проявлением чувства тревоги.</p> <p>2. Также в данном рисунке несколько укорачиваются ноги по отношению к телу, а тело выглядит большим и квадратным, что говорит о неудовлетворенности желаний и физиологической неловкости.</p> <p>3. Дождь на рисунке обозначен несколькими редкими косыми штрихами, приходящими на фигуру с левой стороны, что указывает на связь проблемных ситуаций с прошедшим опытом респондента. Голова направлено вправо, как бы отвёрнута от дождя. Это взгляд в будущее, нежелание видеть проблему. Стоит обратить внимание на одежду, как один из символов психологической защиты. На одежде мелкие штрихи и извилистые линии, которые могут обозначать, что ткань насквозь промокла. Зонт отсутствует. Это свидетельствует о несостоятельности применяемых защитных механизмов и потребности в защите, не смотря на мужественный характер изображения, проявление силы (увеличенные плечи, мужской тип строения).</p>
14	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша в обоих случаях рисунка довольно сильный. Линии жесткие, контур фигуры состоит из мелких, слитных штрихов, замкнутый. Такая характеристика изображения указывает на предрасположенность респондента к тревожности.</p> <p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображение человека неопределённого возраста, женского пола, вид спереди. Фигура по отношению к формату листа достаточно мелкая, расположена по центру и смещена вверх и влево. Данные факторы с одной стороны, обозначают пассивность испытуемого, с другой стороны, завышенное мнение о себе, недостаток признания в обществе.</p> <p>2. Рисунок телесно подробен, акцентированы суставы, конечности, руки плотно прижаты к телу, удлинены, кисти намечены схематично. Данные факторы свидетельствуют об эмоциональной напряженности, заикленности на себе, амбициозных стремлениях, при этом наблюдается трудности в социальных контактах и потребность в безопасности.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек под дождём</p> <p>1. В данном варианте фигура остаётся в верхней части листа, незначительно уменьшается и смещается немного вправо. Общий характер изображения и особенности отдельных частей также остаются прежними.</p> <p>2. Однако направление фигуры меняется на три четверти вправо, что говорит об активности испытуемого и устремлении в будущее в проблемной ситуации.</p> <p>3. Образ дополняется зонтом. Но зонт не закрывает всю фигуру и держится в стороне несмотря на достаточно сильный дождь. Такой символ может говорить о пренебрежении или отрицании психологической помощи извне, желании отстоять свою позицию.</p>
15	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша неравномерный, преобладает сильный. Линии многослойные, жирные (зачерненные), неразрывные, динамичные, что свидетельствует, пожалуй, о повышенной степени тревожности испытуемого, его нестабильности, импульсивности, предрасположенности к агрессии.</p> <p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображение человека неопределённого возраста, приблизительно женского пола, представляющее вид спереди. Фигура имеет средний размер, расположена по центру и смещена к верхнему краю листа. Такое положение рисунка может отображать стремление респондента к сохранению личной позиции, желание быть признанным, недовольство своим положением в обществе.</p> <p>2. Фигура не пропорциональна, по характеру стиснута и не имеет четкой оси (ноги смещены в сторону). Руки удлинены и плотно прижаты вдоль тела, кисти намечены схематично и зачернены. Данные факторы свидетельствуют о сильном напряжении респондента, о его амбициозных стремлениях, значительных трудностях в социальных взаимоотношениях, конфликтности. Угловатое тело говорит также о критичности испытуемого и его предрасположенности к агрессии.</p> <p>Лицо плотно заштриховано, обозначена прическа. В данном случае возможна шизофреническая патология, враждебные чувства к себе и окружающему миру или нежелание контактировать с действительностью.</p> <p>Человек под дождём</p> <p>1. Размер и характер изображения остаются прежними, появляется детализировка. Изменяется положение фигуры в формате. Рисунок смещается вниз и занимает правую половину листа, что говорит о проявлении активности респондента, желании поскорее изменить настоящее.</p> <p>2. В особенности изображения фигуры можно отнести просвечивающую одежду, изображение пуговиц, слабо выраженные кисти, акцентированные суставы, заштрихованные волосы и глаза, подчёркнутый подбородок. Данные элементы свидетельствуют о психосоциальном конфликте респондента, существующей зависимости, неполноценности, выраженной тревожности.</p> <p>3. Вышеописанные факторы могут быть объяснены нехваткой материнской любви и заботы, отсутствие отцовского воспитания. Рисунок дополнен зонтом очень большого размера, что говорит о повышенной потребности испытуемого в защите и поддержке авторитетных лиц.</p>
16	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша в обоих случаях сильный. Линии жесткие, грубые, отрывистые, двойные. В данном случае наблюдается тревожность, нестабильность, устойчивое чувство страха.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек</p> <p>На рисунке изображение человека неопределенного возраста, женского пола, представляющее вид спереди. Фигура крупного размера расположена по центру, ступни касаются нижнего края листа. Респондент сосредотачивает внимание на своих переживаниях, нуждается в опоре и поддержке.</p> <p>2. Фигура не пропорциональна. Голова мелковата, крупно взяты плечи, руки сильно удлинены и плотно прижаты к телу, кисти не обозначены. В данном случае мы можем наблюдать фрустрацию потребностей, конфликт самооценочной сферы. Испытуемый имеет амбициозные стремления, нуждается в общении, но при этом закрывается от общества, не воспринимает себя. Выраженная симметрия указывает на возможную параноидальную наклонность. У фигуры отсутствует лицо и волосы – негативизм.</p>
	<p>Человек под дождём</p> <p>1. В данном варианте происходят изменения в компоновке и характере изображения. Фигура также располагается по центру, но увеличивается в размере (вытягивается в высоту) и занимает всю область листа по вертикали, что может указывать на мобилизацию психических процессов респондента в ситуации стресса, затруднения.</p> <p>2. Фигура теряет половую идентификацию и четкую симметрию. Руки остаются непропорционально большими. Таким образом, респондент не желает отказываться от своих притязаний и тяжело идёт на контакт.</p> <p>3. Зонт находится в левой руке, он довольно большой по размеру и закрывает всю фигуру. В стрессовой ситуации испытуемый ждёт поддержку и помощь с материнской стороны. Механизм защиты – закрытость.</p>
17	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша в двух вариантах рисунка различен. В первом рисунке нажим равномерный, средней силы, что говорит о нормальной психомоторике.</p> <p>Во втором случае нажим равномерный, но более сильного качества, что говорит о присутствии напряжённости, тревожности.</p> <p>Характер линии в обоих рисунках схож. Контур фигуры состоит из штрихов, во втором случае более мелких – волнение.</p>
	<p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображение человека женского пола, возможно более старшего возраста, чем респондент, передающее вид спереди. Фигура крупная, смещена ближе к левому краю, стопы обрезаны нижним краем листа, что говорит о пассивности и незащитности испытуемого.</p> <p>2. В изображении рук присутствует движение, на левой руке не обозначена кисть, на правой руке обозначены 4 пальца округлой формы. С одной стороны, это потребность в общении., с другой стороны бессилие, присутствие грубости.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек под дождём</p> <p>1. Положение и образ человека в данном варианте значительно меняется. Фигура уменьшается и перемещается в верхний левый угол. Данные перемены свидетельствуют о некоторой инфантильности автора рисунка, его стремлении спрятаться от не устраивающей действительности.</p> <p>2. В фигуре появляется детские черты и детализация – демонстративность уходящего в фантазии и неоправданный оптимизм поведения (инфантильность). Не смотря на иллюзию психологической неуязвимости, респондент нуждается в поддержке и защите, об этом говорят не обозначенные стопы. Наличие ряда пуговиц и шляпы на голове показывает неполноценность испытуемого, потребность в защите вышестоящих людей, привязанность к матери (зонт в левой руке). Схематично изображенное лицо – погруженность в свои переживания.</p>
18	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша в обоих случаях сильный и равномерный. Линии твердые, замкнутые, практически безотрывные, изредка встречаются двойные. Чувствуется психомоторная напряженность.</p> <p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображение человека в полный рост (передом), неопределенного возраста, женского пола. Фигура вытянута в высоту, размещена по центру листа ближе к нижнему краю.</p> <p>2. Фигура скованна, руки расположены вдоль тела, волосы и ботинки заштрихованы, лицо отсутствует. Данные символы указывают на незащищенность респондента, предрасположенность к тревожности, замкнутость, погруженность в себя и слабые коммуникативные навыки, при желании нравиться (прорисованная одежда).</p> <p>Человек под дождём</p> <p>1. Во втором случае фигура незначительно уменьшается, становится вполоборота по направлению в правую сторону и смещается ближе к правой части листа. В данном случае можно говорить о мобилизации психики испытуемого, проявлении активности.</p> <p>2. Ботинки и волосы остаются заштрихованными, что означает чувство незащищенности.</p> <p>3. В левой руке фигуры - зонт, правой рукой человек проверяет силу дождя, это говорит о возможном недоверии к поддержке и помощи со стороны, желании всё проконтролировать самому.</p>
19	<p>Общее</p> <p>Нажим в обоих вариантах рисунка очень слабый. Линии двойные, отрывистые, что может указывать на обеспокоенность и недостаток энергии испытуемого.</p> <p>Человек</p> <p>1. На рисунке изображение человека (вид спереди), женского пола, неопределённого возраста. Фигура среднего размера размещена в центре ближе к верхнему краю листа, что свидетельствует об определённой личностной позиции автора рисунка.</p> <p>2. Руки расправлены в стороны, обозначены кисти ладонью вперед, прорисованы пальцы, ноги также расставлены в стороны, что говорит об открытости респондента, его общительности, потребности в общении и признании. Фигура дополнена прической, деталями одежды, обуви и аксессуаром в виде сумочки, что указывает на демонстративность, озабоченность внешностью и положение в обществе.</p>

Продолжение таблицы 2.2

	<p>Человек под дождём</p> <p>1. В данном случае характер и размер фигуры соответствует первому варианту. Немного меняется расположение в формате – фигура опускается по центру ближе к нижнему краю листа.</p> <p>2. Активны руки – стремление к действию. В левой руке зонт потребность и надежда на поддержку со стороны матери. Ряд пуговиц на одежде – механизм закрытости и ригидность поведения.</p> <p>3. Дождя нет. Есть капли отлетающие от лужи, в которой находится фигура. В данном случае такое сочетание символов может означать инфантильность в мыслях о преодолении проблемы.</p>
20	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша довольно сильный. Линии двойные, отрывистые, контур замкнутый. Присутствует небольшое волнение.</p> <p>Человек</p> <p>1. Изображен человек, стоя во весь рост, более старшего возраста, чем респондент, женского пола. Фигура крупная заполняет большую часть листа, расположена по центру ближе к верхнему краю. Чувствуется активность и позитив.</p> <p>2. По характеру изображения рук, наличию пальцев, можно сказать, что респондент открыт общению, но при этом в нем есть доля грубости (пальцы без ладоней). Широкие плечи и крупная фигура, говорят о значимости физической силы.</p> <p>Человек под дождём</p> <p>1. Во втором случае фигура уменьшена в размере и расположена ближе к нижнему краю листа, в чём чувствуется некоторая подавленность. Однако под ногами появляется плоскость, что говорит о наличие поддержки и опоры.</p> <p>2. Другое дело, что не обозначены кисти и укорочены руки, а также отсутствует зонт. Данные детали указывают на не решительность, отсутствие стремлений, недостаток общения и низкую адаптированность несмотря на открытость автора рисунка. Появляющееся солнце из-за туч говорит о надежде на близкого человека.</p>
21	<p>Общее</p> <p>Нажим карандаша достаточно равномерный, сильный. Линии жесткие, угловатые, отрывистые. Выделяется настойчивость.</p> <p>Человек</p> <p>1. Фигура вытянута по вертикали, женского пола, неопределённого возраста. Размещена по центру с небольшим смещением в право.</p> <p>2. Все части тела акцентированы, отсутствуют лицо и кисти, обозначен пупок. В данном случае символы могут трактоваться как зависимость, привязанность к матери, недостаток в общении, отстраненность от социума, закрытость.</p> <p>Человек под дождём</p> <p>1. Фигура уменьшена в размере и расположена в верхней части листа по середин – подъём эмоциональный. Большое внимание уделено окружению. Человек изображен схематично, что может быть проявлением негативизма.</p> <p>2. Но нарисованное окружение дает иные представления о состоянии респондента. Наличие солнца, радуги, плоскости под ногами и большого зонтика в руках, указывает на наличие в жизни респондента авторитетов, важных близких людей, на которых можно положиться. Голова повернута на право, следовательно, есть стремление к действию, активность, переживание о будущих ситуациях (лужа впереди).</p>
22	<p>Респондент проявил сопротивление методике</p>

Продолжение таблицы 2.2

23	Общее Нажим карандаша неравномерный с преобладанием среднего. Линия уверенная, двойная. Нормальная психомоторика.
	Человек 1. На рисунке изображен человек женского пола, старшего, чем респондент возраста. Фигура расположена в центре, стопы обрезаны линией у края листа. Положение фигуры говорит о пассивности респондента при достаточно высокой самооценке. 2. Выделение и подчеркивание женского характера фигуры и вместе с тем закрытость рук, говоря о стремлении к взрослости и приятие узкого коммуникативного круга.
	Человек под дождём 1. Во втором случае фигура уменьшена, изображена схематично. Но все части тела сохранены без изменений. Зонт присутствует – механизмы защиты работают.
24	Асоциальная личность с интересом в сексуальной сфере в рамках стрессовой ситуации - потеря ориентиров.
25	Респондент проявил сопротивление методике.

Таблица 2.3 – Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности младших подростков по методике Ч.Д. Спилберга/ Ю.Л. Ханина

№	Возраст	Баллы	Уровень ситуативной тревожности
1	11	45	Высокий
2	11	34	Умеренный
3	11	61	Пограничное состояние
4	11	40	Умеренный
5	12	69	Пограничное состояние
6	12	41	Умеренный
7	11	32	Умеренный
8	12	42	Умеренный
9	11	37	Умеренный
10	11	41	Умеренный
11	12	55	Высокий
12	12	43	Умеренный
13	12	44	Умеренный
14	11	50	Высокий
15	11	64	Пограничное состояние
16	11	62	Пограничное состояние
17	12	41	Умеренный
18	12	46	Высокий
19	11	31	Умеренный
20	12	46	Высокий
21	11	38	Умеренный
22	12	37	Умеренный
23	12	32	Умеренный
24	12	43	Умеренный
25	11	41	Умеренный
Итого	Низкий уровень сит. тревожности – 0 чел. (0%) Умеренный уровень сит. тревожности – 16 чел. (64%) Высокий уровень сит. тревожности – 9 чел. (36%), из них 4 в погран. сост.		

Таблица 2.4 – Результаты диагностики видов тревожности младших подростков и их уровней по методике А.М. Прихожан

№	Возраст	Баллы по видам тревожности			Уровни видов тревожности		
		Общая	Межлич.	Самооцен.	Общая	Межлич.	Самооцен.
1	11	9	9	9	Высок.	Высок.	Высок.
2	11	4	8	1	Норм.	Завышен.	Занижен.
3	11	8	10	10	Завышен.	Критич.	Критич.
4	11	7	8	6	Завышен.	Завышен.	Норм.
5	12	10	10	10	Критич.	Критич.	Критич.
6	12	6	8	6	Норм.	Завыш.	Норм.
7	11	1	1	1	Занижен.	Занижен.	Занижен.
8	12	4	4	4	Норм.	Норм.	Норм.
9	11	7	6	5	Завышен.	Норм.	Норм.
10	11	9	10	9	Высок.	Критич.	Высок.
11	12	8	6	8	Завышен.	Норм.	Завышен.
12	12	7	10	5	Завышен.	Критич.	Норм.
13	12	3	1	4	Норм.	Занижен.	Норм.
14	11	10	10	10	Критич.	Критич.	Критич.
15	11	7	10	10	Завышен.	Критич.	Критич.
16	11	10	10	10	Критич.	Критич.	Критич.
17	12	2	1	1	Занижен.	Занижен.	Занижен.
18	12	8	8	8	Завышен.	Завышен.	Завышен.
19	11	1	1	2	Занижен.	Занижен.	Занижен.
20	12	8	7	9	Завышен.	Завышен.	Высок.
21	11	9	10	7	Высок.	Критич.	Завышен.
22	12	6	7	6	Норм.	Завышен.	Норм.
23	12	6	6	7	Норм.	Норм.	Завышен.
24	12	8	7	7	Завышен.	Завышен.	Завышен.
25	11	6	7	7	Норм.	Завышен.	Завышен.
Итого	<p>Заниженный уровень общей тревожности – 3 чел. (12%) Нормальный уровень общей тревожности – 8 чел. (32%) Завышенный уровень общей тревожности – 11 чел. (44%), из них 3 – высок. Критический уровень общей тревожности – 3 чел. (12%)</p> <p>Заниженный уровень межлич. тревожности – 4 чел. (16%) Нормальный уровень межлич. тревожности – 6 чел. (24%) Завышенный уровень межлич. тревожности – 7 чел. (28%), из них 1 – высок. Критический уровень межлич. тревожности – 8 чел. (32%)</p> <p>Заниженный уровень самооцен. тревожности – 4 чел. (16%) Нормальный уровень самооцен. тревожности – 8 чел. (32%) Завышенный уровень самооцен. тревожности – 8 чел. (32%), из них 3 – выс. Критический уровень самооцен. тревожности – 5 чел. (20%)</p>						

Таблица 2.5 – Результаты диагностики уровня коммуникативных навыков младших подростков по методике КОС В.В. Сиявского, В.А. Федорошина

№	Возраст	Баллы		Уровень коммуникативных навыков
		Показатель	Оценка	
1	11	4	1	Низкий
2	11	13	3	Средний
3	11	2	1	Низкий
4	11	13	3	Средний
5	12	1	1	Низкий
6	12	10	2	Ниже среднего
7	11	6	1	Низкий
8	12	12	3	Средний
9	11	15	4	Высокий
10	11	14	4	Высокий
11	12	9	1	Низкий
12	12	13	4	Высокий
13	12	15	4	Высокий
14	11	1	1	Низкий
15	11	2	1	Низкий
16	11	1	1	Низкий
17	12	15	4	Высокий
18	12	6	1	Низкий
19	11	17	5	Очень высокий
20	12	4	1	Низкий
21	11	11	2	Ниже среднего
22	12	13	3	Средний
23	12	11	2	Ниже среднего
24	12	9	1	Низкий
25	11	15	4	Высокий
Итого	Низкий уровень коммуникативных склонностей – 11 чел. (44%) Уровень коммуникативных склонностей ниже среднего – 3 чел. (12%) Средний уровень коммуникативных склонностей – 4 чел. (16%) Высокий уровень коммуникативных склонностей – 6 чел. (24%) Очень высокий уровень коммуникативных склонностей – 1 чел. (4%)			

Таблица 2.6 – Результаты диагностики самооценки младших подростков по методики Дембо-Рубинштейн

№	Возраст	Баллы	Уровень ситуативной тревожности
1	11	57	Ниже нормы
2	11	80	Высокий
3	11	50	Ниже нормы
4	11	77	Высокий
5	12	45	Ниже нормы
6	12	59	Средний
7	11	88	Выше нормы
8	12	89	Выше нормы
9	11	75	Высокий
10	11	86	Выше нормы
11	12	46	Ниже нормы
12	12	63	Средний
13	12	76	Высокий
14	11	51	Ниже нормы
15	11	48	Ниже нормы
16	11	49	Ниже нормы
17	12	78	Высокий
18	12	47	Ниже нормы
19	11	83	Высокий
20	12	45	Ниже нормы
21	11	66	Средний
22	12	78	Высокий
23	12	64	Высокий
24	12	87	Выше нормы
25	11	70	Средний
Итого	Заниженный (ниже нормы) уровень самооценки – 9 чел. (36%) Средний уровень самооценки – 4 чел. (16%) Высокий уровень самооценки – 8 чел. (32%) Завышенный (выше нормы) уровень самооценки – 4 чел. (16%)		

Таблица 2.7 – Статистический анализ данных, полученных по методикам Ч.Д. Спилберга и Т. Дембо-С. Рубинштейн с помощью корреляционного критерия Спирмена

№	Ситуативная тревожность		Самооценка		Разность рангов $d = r_1 - r_2$	d^2
	переменная	ранг (r_1)	переменная	ранг (r_2)		
1	45	17	57	9	8	64
2	34	4	80	20	-16	256
3	61	22	50	7	15	225
4	40	8	77	17	-9	81
5	69	25	45	1,5	23,5	552,25
6	41	10,5	59	10	0,5	0,25
7	32	2,5	88	24	-21,5	462,25
8	42	13	89	25	-12	144
9	37	5,5	75	15	-9,5	90,25
10	41	10,5	86	22	-11,5	132,25
11	55	21	46	3	18	324
12	43	14,5	63	11	3,5	12,25
13	44	16	76	16	0	0
14	50	20	51	8	12	144
15	64	24	48	5	19	361
16	62	23	49	6	17	289
17	41	10,5	78	18,5	-8	64
18	46	18,5	47	4	14,5	210,25
19	31	1	83	21	-20	400
20	46	18,5	45	1,5	17	289
21	38	7	66	13	-6	36
22	37	5,5	78	18,5	-13	169
23	32	2,5	64	12	-9,5	90,25
24	43	14,5	87	23	-8,5	72,25
25	41	10,5	70	14	-3,5	12,25
-	Сумма рангов - $\sum r$:	325	Сумма рангов - $\sum r$:	325	Сума разностей = 0	-

Проверка правильности ранжирования:

$\sum r = N*(N + 1)/2$, где $\sum r$ – сумма рангов, N – количество ранжируемых значений.

$\sum r = 25*(25+1)/2 = 325$ (ранжирование верно)

Расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена:

$r_s = 1 - (6 * (\sum d^2) / N * (N^2 - 1))$, где N – количество ранжируемых значений (количество испытуемых), d – разность между рангами по двум переменным для каждого испытуемого.

$r_s = 1 - (6 * 480,5 / 25 * (25^2 - 1)) = 1 - (26883 / 15600) = 1 - 1,72 = |-0,72|$

Критические значения r_s для количества испытуемых (n) – 25 человек:

r_s крит. = 0.51 ($p \leq 0.01$)

r_s крит. = 0.40 ($p \leq 0.05$)

Итоговое значение r_s входит в зону значимости.

Таблица 2.8 – Статистический анализ данных, полученных по методикам Ч.Д. Спилберга и В.В. Сияевского, В.А. Федорошина с помощью корреляционного критерия Спирмена

№	Ситуативная тревожность		Коммуникативные навыки		Разность рангов $d = r_1 - r_2$	d^2
	переменная	ранг (r_1)	переменная	ранг (r_2)		
1	45	17	4	6,5	10,5	110,25
2	34	4	13	16,5	-12,5	156,25
3	61	22	2	4,5	17,5	306,25
4	40	8	13	16,5	-8,5	72,25
5	69	25	1	2	23	529
6	41	10,5	10	11	-0,5	0,25
7	32	2,5	6	8,5	-6	36
8	42	13	12	14	-1	1
9	37	5,5	15	22,5	-17	289
10	41	10,5	14	19,5	-9	81
11	55	21	9	19,5	1,5	2,25
12	43	14,5	13	16,5	-2	4
13	44	16	15	22,5	-6,5	42,25
14	50	20	1	2	18	324
15	64	24	2	4,5	19,5	380,25
16	62	23	1	2	21	441
17	41	10,5	15	22,5	-12	144
18	46	18,5	6	8,5	10	100
19	31	1	17	25	-24	576
20	46	18,5	4	6,5	12	144
21	38	7	11	12,5	-5,5	30,25
22	37	5,5	13	16,5	-11	121
23	32	2,5	11	12,5	-10	100
24	43	14,5	9	10	4,5	20,25
25	41	10,5	15	22,5	-12	144
-	Сумма рангов - $\sum r$:	325	Сумма рангов - $\sum r$:	325	Сума разностей = 0	-

Проверка правильности ранжирования:

$\sum r = N*(N + 1)/2$, где $\sum r$ – сумма рангов, N – количество ранжируемых значений.

$\sum r = 25*(25+1)/2 = 325$ (ранжирование верно)

Расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена:

$r_s = 1 - (6 * (\sum d^2) / N * (N^2 - 1))$, где N – количество ранжируемых значений (количество испытуемых), d – разность между рангами по двум переменным для каждого испытуемого.

$r_s = 1 - (6 * 4 154,5 / 25 * (25^2 - 1)) = 1 - (24 927 / 15 600) = 1 - 1,61 = |-0,61|$

Критические значения r_s для количества испытуемых (n) – 25 человек:

r_s крит. = 0.51 ($p \leq 0.01$)

r_s крит. = 0.40 ($p \leq 0.05$)

Итоговое значение r_s входит в зону значимости.

Таблица 2.9 – Сводная таблица результатов диагностического исследования выявленной группы риска из экспериментальной выборки младших подростков

№	Возраст	Ситуативная тревожность по Ч.Д. Спилбергу	Тревожность по А.М. Прихожан			Коммуникат. навыки по В.В. Синаевскому	Самооценка По Дембо-Рубинштейн
			общ.	межлич.	самооцен.		
1	11	45 высокий уровень	9 выс	9 выс	9 выс	4 низкий уровень	57 заниженный уровень
3	11	61 пограничное состояние	8 завыш	10 крит	10 крит	2 низкий уровень	50 заниженный уровень
5	12	69 пограничное состояние	10 крит	10 крит	10 крит	1 низкий уровень	45 заниженный уровень
11	12	55 высокий уровень	8 завыш	6 норм	8 завыш	9 низкий уровень	46 заниженный уровень
14	11	50 высокий уровень	10 крит	10 крит	10 крит	1 низкий уровень	51 заниженный уровень
15	11	64 пограничное состояние	7 завыш	10 крит	10 крит	2 низкий уровень	48 заниженный уровень
16	11	62 пограничное состояние	10 крит	10 крит	10 крит	1 низкий уровень	49 заниженный уровень
18	12	46 высокий уровень	8 завыш	8 завыш	8 завыш	6 низкий уровень	47 заниженный уровень
20	12	46 высокий уровень	8 завыш	7 завыш	9 выс	4 низкий уровень	45 заниженный уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии

Цель программы – психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.

Задачи:

- 1) понизить тревожное состояние младших подростков путём обучения респондентов приёмам психоэмоциональной саморегуляции в творчестве;
- 2) развивать адекватный уровень самооценки младших подростков средствами самовыражения и самореализации в продуктах творческой деятельности, а также рационального отношения к критике, ошибкам, неудачам и трудностям;
- 3) развивать коммуникативные навыки младших подростков (в частности: эмпатию, умение слышать и выражать мысли ясно, лаконично) с помощью активного творческого взаимодействия в группе;
- 4) развивать гармоничное, уверенное поведение младших подростков.

Ожидаемые результаты:

- 1) высокий уровень ситуативной тревожности младших подростков преобразуется в умеренный уровень;
- 2) заниженная самооценка младших подростков приобретёт средний уровень;
- 3) низкие коммуникативные навыки младших подростков повысятся до среднего уровня.

Срок реализации

В содержание программы входят 12 тематических занятия. Продолжительность программы составляет 1,5 месяца – 6 недель (по 2 занятию в неделю), длительность одного занятия – 60-90 мин.

Основные структурные элементы программы

Программа коррекции ситуативной тревожности младших подростков состоит из 4 блоков, в каждом из которых по 3 тематических занятия. Темы блоков сформулированы с опорой на творческую направленность, рефлексивность и коммуникабельность арт-терапии. Блоки программы напрямую связаны с основным новообразованием младшего подросткового возраста, заключающегося в появлении внутренней самооценки личности на основе интериоризированной оценки, а также имеют связь с постоянными и новыми социальными кругами, группами общения и взаимодействия. Так, названия 4 блоков являются разновидностями общего названия программы «Портрет», отражая сложность, многогранность и в то же время единство отношений человека и человека, человека и общества, заключая в себе соответственно сложности, особенности и характеры коммуникаций, взаимодействий, оценок и отношений.

Блоки программы:

1. Автопортрет
2. Семейный портрет
3. Групповой портрет
4. Автопортрет с другом

В последовательности расположения блоков учтены информационная нагрузка и содержательность занятий, входящих в состав блока.

Темы занятий программы основываются на выделенных в ходе диагностического исследования критических или ненормативных показателях. Лейтмотив тем данной программы – это взаимосвязь психических, возрастных, индивидуально-личностных и социальных факторов, являющихся возможными причинами или следствиями повышенной тревожности.

Основная идея программы – это развитие психоэмоциональных, когнитивных и мотивационных средств и возможностей младших подростков для построения позитивной «Я-концепции», творческого отношения к действительности, трудностям и стрессовым ситуациям, а также для дальнейшей внутренней заинтересованности подростков в самопознании и гармоничном познании мира. Упражнения и техники занятий построены на главном средстве арт-терапии – это работа с образом: создание, восприятие, рассмотрение, анализ, интерпретация, воображение, достраивание (развитие).

Структура занятия: вводная часть, основная часть, заключительная часть.

Вводная часть включает в себя ритуал приветствия, создание эмоционально комфортной, доверительной обстановки в рабочей группе, выполнение упражнений для активизации психоэмоциональных процессов.

Основная часть включает в себя различные упражнения и техники арт-терапии, направленные на формирование гармоничного самоотношения, на развитие коммуникативных навыков, способов регуляции эмоций в отношении стрессовых ситуаций и затруднений и снижения психоэмоционального напряжения, общего фона тревожности.

Заключительная часть занятия включает в себя рефлекссию личностную и групповую и ритуал прощания.

Блок 1. Автопортрет

Занятие 1. Тема: «Здравствуйте, я - ...»

Цель занятия: помощь критической группе младших подростков в адаптации к условиям и ситуации реализации программы коррекции и создание условий для развития внутренней мотивации младших подростков к самопознанию.

Упражнение 1. «Здравствуйте, я - ...»

Цель упражнения: знакомство участников программы, организация межличностного взаимодействия для дальнейшего формирования рабочей группы.

Мы предлагаем простые, доступные и короткие упражнения на активное и пассивное взаимодействие участников программы для осуществления непосредственного знакомства группы: броуновское движение, ассоциации к имени и личностным характеристикам, обращение к ведущим сферам жизнедеятельности подростков, идентичность с цветом (возможна параллельная диагностика общего состояния подростков по Люшеру), комплименты, рукопожатия и другие формы приветствия. Начинаться данные упражнения могут с фразы: «Здравствуйте, я...», а далее любая характеристика, соответствующая условиям задания. Например: «Здравствуйте, я Лида, и моё имя – это древняя страна», «Здравствуйте, я Оля, и я люблю зелёный цвет», «Здравствуйте, я Маша – милая, мягкая, мирная» и т.д.

Упражнение 2. «Мысленные картины»

Цель упражнения: нормализация психоэмоционального состояния младших подростков.

Здесь мы предлагаем медитативные и проективные техники на расслабление и снятие эмоционального и мышечного напряжения, с включением слушания релаксивной, фоновой музыки, классических интерпретаций. Задача участников программы – принять комфортное положение тела, закрыть глаза, отпустить напряжение, почувствовать тепло, разливающееся по телу, представить себя в той ситуации, которую описывает ведущий, попытаться её прожить, ощутить. Задача психолога в плавном монологе создать ситуацию полностью психологически

безопасную, благоприятную, мирную, позитивно настроенную, способствующую внутренней гармонизации чувств, мыслей и переживаний школьника, степенно погрузить его в неё и аккуратно из неё вывести. «Картина», то есть ситуация, которую словесно рисует психолог, может быть как реальной, так и сказочной, фантастической.

Упражнение 3. «Фон для портрета»

Цель упражнения: подготовка к активной деятельности, создание комфортной среды развития и ситуации доверительного контакта между участниками программы.

Упражнение заключается в включении участников программы в общее взаимодействие и создание условий для личной инициативы по благоустройству места занятий: расстановка столов, заготовленных, хаотично стоящих цветочных горшков на подоконники, их полив, параллельный рассказ истории Маленького принца и интерпретация действий подростков, согласно сюжету, человеческим отношениям и характеру действий.

Упражнение 4. «Планета моей души»

Цель упражнения: активизация интереса младших подростков к собственному внутреннему миру, побуждение к саморефлексии, самопринятию.

Упражнение представляет собой: произвольное рисование на большом формате листа кистями, губками, щёткой, работа с формой, фактурой и цветом, через обращение к личностным чертам, свойствам, действиям, интересам, предпочтениям и идеалам. Задача подростков с помощью различных художественных средств создать изобразительный образ планеты, отражающий самовосприятие подростка, его ценностные ориентиры, мировоззрение.

Упражнение 5. «История моей планеты»

Цель упражнения: развитие способности младших подростков к саморефлексии.

Задача подростков в данном упражнении словесно отобразить изображение, составить рассказ о «планете души» по рисунку, на основе вопросов психолога о названии планеты, наличии жизни на планете, о жителях планеты, роде их деятельности, о чувствах жителей (или самой планеты), о мечтах жителей (планеты), о секрете планеты и её жителей, о том, что угрожает планете, о том, что будет с планетой, если случится метеоритный дождь и т.д. Задача психолога дать возможность подросткам рассуждать, строить причинно-следственные связи, отражать собственные чувства, суждения, переживания.

Упражнение 6. «Пожелание планетам»

Цель упражнения: гармоничное, позитивное завершение занятия.

В завершении занятия организуется выставка (парад) «планет». Задача участников программы дать позитивные пожелания своей планете и планете ближайшего соседа по кругу или в линии по итогу рассказов и получившимся рисункам.

Занятие 2. Тема: «Мой образ»

Цель занятия: создание условий для формирования положительной «Я-концепции» младших подростков.

Упражнение 1. «Я – как ребёнок»

Цель упражнения: развитие эмоционального самопринятия.

Упражнение заключается в изображении автопортрета в стиле детского рисунка, позволяющий быть участникам занятия открытыми, искренними, дающий им возможность смеяться над собой, безоценочно рассматривать своё «Я», выявлять свои особенности, видеть характерные черты других людей.

Упражнение 2. «Букет, похожий на меня»

Цель упражнения: повышение качества самооценки.

В основе упражнения художественная техника – монотипия, основанная на случайных отпечатках. Суть применения данной техники в ассоциативном подборе и рассмотрении цветов, схожих настроению и характеру участника. Задача подростков

составить обобщенный образ Я" через образы цветов и растений. Техника монотипии позволит участникам занятия быть непосредственными в своём выборе и интерпретации, снимет излишнее напряжение, обеспечит гармоничный эстетический эффект, а также данная техника предполагает приём додумывания, достраивания пятен, формирование абстрактного в цельное, живое, осмысленное. В данном случае может быть уместно музыкальное сопровождение. В течении данного упражнения могут раскрываться и регулирующие деятельность и состояние личности техники. Например, могут обсуждаться приёмы устранения ошибок в творчестве, эти техники могут переноситься на реальную жизнь: что делать, если цветок не получился или не нравится, он раздражает или вызывает огорчение, также что делать, если я никому не нравлюсь, если постоянно боюсь показаться смешной, не красивой?

Второй вариант занятия: «Если растение, то какое...», обходя изначально рамки когнитивного анализа, участники программы визуализируют и подсознательно создают образ собственных мыслей, деятельности, получая эстетический результат, тем самым реализуясь в творчестве.

Упражнение 3. Интерпретация цветочных образов.

Цель упражнения: побуждение самоанализа и рефлексии.

Задача подростков провести индивидуальный и совместный анализ и интерпретацию созданных форм, использованных цветов, рассмотренных свойств и значений образов, соотнести их с чертами характера.

Упражнение 4. «Цветочный сад»

Цель упражнения: развитие навыков коммуникации, межличностного взаимодействия.

Задача участников составить совместную композицию «Цветочный сад» из получившихся индивидуальных работ. Композиция должна быть сложной, продуманной, организованной, интересной для чего участникам необходимо будет принимать совместные решения, договариваться.

Занятие 3. «Я могу быть разной»

Цель занятия: развитие произвольной саморегуляции эмоционального состояния младших подростков.

Упражнение 1. «Я сегодня похожа на ...»

Цель упражнения: нормализация психоэмоционального состояния участников занятия, создание доверительной атмосферы и позитивного настроения группы.

Приветствие, создание доверительной атмосферы, позитивный настрой группы. Вводное упражнение включено в работу с песком или манкой. Задача подростков с помощью песочной анимации создать те образы, которые в данный момент близки ему в эмоциональном, физическом, ценностном отношении. Работа с мелким, рассыпчатым материалом, погружение в него обеспечивает снижение суетности, мельтешения, даёт положительное замедление деятельности, успокаивает, что побуждает подростка к длительным, степенным рассуждениям.

Упражнение 2. «Сколько у меня эмоций» («Краники»)

Цель упражнения: саморефлексия чувств и эмоций младшего подростка, рассмотрение четырёх основных эмоций, их воздействия на личность и психику, знакомство с регулированием выхода эмоций.

Данное упражнение заключается в визуализации количества базовых эмоций в жизни подростка, определении доминантной эмоции, эмоции, которая не имеет выхода, в осознании наличия в себе переживаний различных универсальных эмоций, а также в обсуждении вопросов конструктивного выхода эмоций, опасности нерационального сдерживания той или иной эмоции. Задача подростков символично изобразить каждую из четырёх основных эмоций (гнев, печаль, радость, страх) в виде воды, выливающейся из крана. Вода может по-разному бежать, по-разному выглядеть, её может быть разное количество, всё согласно внутренним ощущениям подростка.

Упражнение 3. «Когда я – не я»

Цель упражнения: развитие способности распознавания собственных негативно окрашенных чувств и эмоций, их проявления.

Задача подростков вспомнить реальные жизненные ситуации, когда они чувствовали себя раздавленными, одинокими, преданными, когда им было больно, когда хотелось плакать, кричать, ударить кого-нибудь или причинить вред себе, затем отразить это чувство в хаотичном, абстрактном изображении, как-бы выплеснуть его на бумагу. Суть упражнения заключается в конструктивном выражении негативных чувств и эмоций (гнев, раздражение, агрессия, обида, тревожность) с помощью различных средств и художественных материалов: разрезание, разрывание, прокалывание, складывание и смятие бумаги, жесткое рисование карандашами, фломастерами, чирканье ручкой, размашистое записывание листа густой краской, большими кистями и т.д.

Упражнение 4. «Метаморфоза»

Цель упражнения: развитие эмоциональной саморегуляции в творчестве, а также реализация возможности самовыражения и развитие самонаблюдения.

Суть данного упражнения заключается в превращении, трансформации подростками негативного состояния, чувства или эмоции, выраженного на листе (или в трансформации с листом, другим материалом), в нечто безопасное, тихое, красивое. Например, из рваных кусков бумаги можно с помощью мозаики составить добрый и эстетически красивый образ (проще и понятнее создать красивый пейзаж, несложные части, элементы природного мира), можно зарисовать поверх зачирканый лист бумаги густой краской, превращая каракули в часть картины. Таким образом, психолог раскрывает участникам способы регуляции эмоций и механизмы конструктивной психологической защиты.

Упражнение 5. «Я могу быть разной»

Цель упражнения: развитие способности к саморефлексии, освоение полученных знаний, проявление осознанности в работе с эмоциями.

В процессе данного упражнения организуется просмотр работ, получившихся за занятие, и обсуждение причин возникновения различных чувств, эмоций, настроения, последствий с ними связанных, возможностей с ними справляться.

Упражнение 6. «Доброе имя моё»

Цель упражнения: подкрепление позитивного эмоционального настроения.

Упражнение подразумевает общую рефлексию и индивидуальное подкрепление позитивного эмоционального настроения, направленного в настоящее и будущее время. По принципу акрослова имя участника разбивается на буквы, к каждой букве подросток подбирает эмоцию, чувство, настроение, которые он хотел бы испытывать чаще или желает себе в дальнейшем.

Блок 2. Семейный портрет

Занятие 1. «Моя семья»

Цель занятия: укрепление положительного образа семьи, как основы и опоры для личностного развития человека.

Упражнение 1. «Отношения»

Цель упражнения: расширение возможностей выражения собственных чувств и эмоции через приёмы визуализации.

Задача подростков в данном упражнении с помощью различных по качеству, цвету и размеру лоскутов ткани передать в произвольной композиции актуальные семейные взаимоотношения, рассмотреть и проанализировать полученные результаты, определить «острые углы» отношений, изменить, идеализировать ситуацию, определить, что для этого необходимо в реальной жизни. Взаимодействия с тканью, как и с рассыпчатыми материалами, обладает повышенной тактильной связью, успокаивая телесную и эмоциональную напряжённость.

Упражнение 2. «Один день из жизни моей семьи»

Цель упражнения: проецирование семейных отношений, развитие понимания значимости каждого члена семьи, семейной иерархии.

Суть упражнения в проигрывании подростком типичных поведенческих реакций в семье, взаимоотношений членов семьи. Семья создаётся с помощью статуэток, игрушек из киндера, вырезанных фигур людей из журналов и газет. В процессе краткой игры подростки выявляют нарушенные точки взаимоотношений, согласно традиционной семейной реакции, корректируют действия героев игры.

Упражнение 3. «Я и я глазами моих родителей»

Цель упражнения: развитие самосознания младшего подростка внутри семейной ситуации развития.

Упражнение заключается в составлении двух символических натюрмортов из предметов быта, одного из вещей ассоциирующихся, дающих представление о характере, интересах, деятельности, поведении подростка самом о себе, и второго из предметов, которые характеризуют подростка «глазами родителей». Оба натюрморта фотографируются, сравниваются, изначально обсуждаются схожие моменты, затем различия.

Упражнение 4. «Дерево желаний»

Цель упражнения: воспитание внимательного и заботливого отношения к своим родным и близким.

В ходе упражнения изображается дерево, как символ семьи, в традиционной иерархии расставляются имена каждого члена семьи на определённой части дерева, по принципу акрослова все имена членов семьи расписываются по буквам, к которым придумываются пожелания данному члену семьи, имитируя собой листву, крону.

Занятие 2. «Я и Родители»

Цель занятия: обучение гармоничной коммуникации младших подростков с родителями.

Упражнение 1. «Мы похожи»

Цель упражнения: мотивационный и эмоциональный настрой, организация межличностного контакта родителя и подростка.

Упражнение предполагает активное, одновременное включение в процесс работы родителей и подростков – участников программы, создание ситуации внимательного, доверительного отношения родителей и подростков.

Упражнение 2 «Наш дом»

Цель упражнения: организация практического взаимодействия родителя и подростка, осознание собственной роли в семье и роли родителей.

Упражнение заключается в совместной лепке подростка и родителя одного дома семьи. Задача родителя и ребенка создать единый, цельный, обоснованный образ дома.

Упражнение 3. «Услышать молча друг друга»

Цель упражнения: формирование доверительного отношения, выстраивание иерархии отношений.

Упражнение заключается в совместном (рука в руке) рисовании на заданную психологом конкретную тему с поочередным ведением работы подростком и родителем: соподчинение, бережное руководство, взаимодействие, доверие.

Упражнение 4. «Портреты»

Цель упражнения: развитие адекватной самооценки на основе положительной оценки родителей, развитие эмпатии к членам семьи и невербальных навыков коммуникации.

Задача подростков и их родителей нарисовать портрет друг друга, стараясь указать все характерные особенности. Обменявшись портретами, каждая пара, начинает анализ и изменение или дополнение того, чего изображаемые хотели бы видеть в себе «в глазах изображавших».

Упражнение 5. «Комплименты и пожелания»

Цель упражнения: сохранение позитивного психоэмоционального состояния.

В завершении работы участники занятия делятся впечатлениями, по итогу деятельности говорят друг другу пожелания, делают комплименты. Задача психолога организовать завершение занятия в позитивном ключе, моменте приятном всем участникам процесса. Уместно музыкальное оформление.

Занятие 3. «Я тоже буду взрослой»

Цель занятия: развитие сознательного отношения к своему настоящему и будущему, развитие целеполагания.

Упражнение 1. «Кто такой идеальный взрослый?»

Цель упражнения: развитие навыков рассуждения и выражения ясной, лаконичной мысли.

Задача подростков составить словесный портрет вымышленного или реального авторитетного, значимого, идеального взрослого человека, обосновать свой выбор, обозначить критерии выбора. Текст описания должен быть логически построен и понятен всем участникам группы. Задача группы во время выступления одного участника внимательно слушать, задавать интересующие вопросы.

Упражнения 2. «Образ будущего меня»

Цель упражнения: развитие навыка осознания личных границ и потребностей, нормирование чувства взрослости.

Данное упражнение основывается на создании подростками творческого коллажа на тему собственного образа в будущем, подразумевающего: социальную роль, статус, внешний вид, характер, профессию, деятельность, цели, семью, отношения, окружение и т.д. После создания коллажа участники индивидуально обсуждают с психологом составленный каждым образ, разбирая цели и потребности на реальные, актуальные, направленные в будущее, ближайшие, осуществимые и не осуществимые, рассматривая вопросы того, что подростку не даёт быть по-настоящему взрослым, что для этого необходимо приобретать.

Упражнение 3. «Я как родитель»

Цель упражнения: развитие навыка целеполагания, создания проекта будущих межличностных взаимоотношений.

Упражнение подразумевает частичную театрализацию, проекцию и работу в парах. Попеременно каждый подросток из пары представляет себя в роли родителя или ребёнка-подростка с проблемами возраста. Задача подростка, находящегося в роли родителя, конструктивно решить ситуацию, описываемую психологом и исполняемую вторым подростком в паре, опираясь на свои представления о родительстве. После каждой пары группа проводит рефлексию.

Блок 3. Групповой портрет

Занятие 1. «Другие и я»

Цель занятия: развитие адекватной внутренней самооценки

Упражнение 1. «По секрету всему свету»

Цель упражнения: понимание и принятие собственной идентичности, развитие доверительного общения, интереса подростков друг в друге.

Задача подростков поделиться с группой маленькими личными секретами, особенностями, воспоминаниями из детства для создания доверительной обстановки и ощущения своей идентичности и уникальности в группе, обществе. Делиться нужно теми секретами, которые не вызывают стыда, волнения, страха, а, напротив, могут вызвать собственную улыбку, интерес, удивление группы. Например, по секрету, я не пью молоко, но обожаю кефир.

Упражнение 2. «Быть собой»

Цель упражнения: творческое самовыражение в ситуации успеха каждого респондента, ориентация на собственные чувства и ощущения; безоценочное суждение

о выборе и восприятии других участников.

Упражнение заключается в интуитивном рисовании акварелью по сырой бумаге (данная техника даёт различные спецэффекты, которые могут трансформироваться в конкретные образы и формы). Задача подростков изобразить характер прослушиваемых музыкальных композиций. Упражнение даёт творческое раскрытие личности, эмоциональную разгрузку, в любом случае удовлетворение результатом, так как чего-то конкретного, регламентированного и чёткого от подростков не требуется, а сама по себе техника эффектна и эстетична. Задача подростков, в данном случае, рисовать, только то, как они представляют услышанное, как его понимают и чувствуют.

Упражнение 3. «Я – такое дерево»

Цель упражнения: самоидентификация и принятие своей личности.

Упражнение заключается в частичной театрализации, применении танцевальной пластики под музыкальное сопровождение. Задача подростков ассоциировать себя с любым деревом, вид, свойства и качества которого, подросток видит в себе или хотел бы видеть (например, утонченность, сила, прямолинейность, хрупкость, гибкость и т.д.). Далее вся группа подростков под музыку, включающую звуки природы, начинает пластическую интерпретацию жизни выбранного дерева. Задача психолога во время пластической работы подростков давать новые ситуации для реагирования, например, веер поднялся, припекает солнце, полил дождь, радуга выглянула из-за туч и т.д. В завершении упражнения проводится рефлексия.

Упражнение 4. «Мечта дерева»

Цель упражнения: позитивное завершение занятия, саморефлексия.

Подростки делятся впечатлениями, произносят пожелания себе, как «дереву», в чём-либо стать лучше, за что-то похвалить, рассказать о чём мечтает «дерево».

Занятие 2. «Общение в обществе»

Цель занятия: развитие саморегуляционных навыков младших подростков, касающихся области межличностного общения.

Упражнение 1. «Я могу это стереть»

Цель упражнения: прорабатывание тревожных ситуаций и их факторов, приносящих психологический дискомфорт личности.

Упражнение состоит в прорисовывание и стирание элементов, свойств, предметов и существ, которые приносят дискомфорт личности. Задача участника рисовать один и тот же проблемный объект и каждый раз стирать его. Такой приём даёт постепенное охлаждение к проблеме, потерю интереса и особого переживания.

Упражнение 2. «Газетные войска»

Цель упражнения: развитие способов регуляции раздражительности, агрессивности, эмоционального перенапряжения, гнева.

Каждому участнику предлагается несколько газетных листов. Газетный лист, исписанный разнохарактерной информацией, наполненный различными событиями, психолог трактует как жизненную ситуацию, нарушающую благополучие психоэмоционального состояния личности, и те многочисленные мысли и переживания, которые могут одолевать тревожного человека, накапливать его раздражение и злобу. Задача подростка воспринять данную трактовку и представить реальную жизненную ситуацию, затем методично разорвать лист газеты на равные кусочки, разложить целое на части, рассмотреть детально ситуацию. После того как ситуация разобрана, чувства переведены в действия, можно переходить к трансформациям. Кусочки газеты можно сминать в шарики и перебрасываться с соседом, можно собирать их в кучки и передувать целиком с одного края стола на другой. Дыхательная гимнастика, в данном случае, очень эффективна в качестве понижения нервного возбуждения.

Упражнение 3. «5 пуговиц»

Цель упражнения: развитие контроля выхода эмоций, регуляция силы их

выражения.

Задача подростков заключается в разнообразной манипуляции пятью пуговицами. Например, пять пуговиц выстраиваются в ряд, задача подростка щелчком пальцев сбить каждую пуговицу на равное расстояние, для чего необходима концентрация, контроль силы. Другой вариант, забросить по одной пуговицы в стаканчик на удаленном расстоянии.

Упражнение 4. «Смена имиджа»

Цель упражнения: формирование уверенного поведения, владения собой в обществе.

Задача подростков побороть социальный и психологический страх публичного выступления. Подростки примеряют на себя любую из социальных публичных ролей, создают соответствующий имидж с помощью специально подобранной одежды и реквизита. Далее организуется создание творческой фотосессии, где участникам нужно предстать в образе и продемонстрировать владение собой в обществе. Завершить упражнение можно общим дефиле участников.

Занятие 3. «Коллектив»

Цель занятия: создание возможности самореализации в процессе коллективной работы, развитие коммуникативных навыков.

Упражнение 1. «Живая картина»

Цель упражнения: организация совместной деятельности, межличностного общения, развитие способности договариваться, принимать решение и выразить свои мысли ясно.

Участники делятся на две группы. Задача каждой сообща пластически изобразить данное им психологом сюжетное художественное произведение (например, сюжетные композиции Ф. Решетникова, С. и А. Ткачевых, А. Пластова о детях и подростках). После команды психолога участникам нужно оживить, проиграть действия картины, импровизированно развить диалог, расширить действия. После каждого выступления осуществляется рефлексия.

Упражнение 2. «Оркестр»

Цель упражнения: развитие умения работать в группе, умения слушать, быть лидером или подчинённым, сохраняя собственную позицию;

В данном упражнении участники программы предстают в роли музыкального оркестра. Задача подростков разобрать предложенные психологом роли (дирижер, солист, ведущая скрипка, аккомпанемент, ударные инструменты, массовка, зритель и т.д.). Далее задача всех ролей проявить себя. Подросткам нужно придумать и продемонстрировать звук, жест или комбинацию, характеризующую его роль и музыкальный инструмент, на котором он играет. Затем все роли собираются в единый оркестр, задача дирижера выстроить слаженную работу, построить мелодию из имеющихся звуков, проявить лидерские качества. Задача остальных внимательно слушать дирижера, других участников, стараться быть единым целым.

Упражнение 3. «Дорисуй картинку»

Цель упражнения: развитие творческого мышления, активизация эмоции радости.

Каждому участнику выдается небольшой лист бумаги. За одну минуту подросток должен начать рисовать на листе то, что ему хочется, карандашом своего любимого цвета. Через минуту учащиеся по кругу меняются рисунками и продолжают работу соседа также одну минуту. Действие длится до тех пор, пока дорисованный рисунок не вернется к автору. Участники рассматривают получившиеся рисунки. Проводится рефлексия по каждому: что хотел изначально изобразить, что вышло в итоге, что нравится, что неожиданно, что хочется добавить?

Блок 4. «Автопортрет с другом»

Занятие 1. «Я и мой друг»

Цель занятия: гармонизация интимно-личностного общения, как ведущей деятельности младших подростков

Упражнение 1. «Скульптор и глина»

Цель упражнения: развитие доверительного общения.

Подростки встают в пары и по очереди принимают на себя роль глины и скульптора. Задача скульптора слепить сказочный образ (золушка, буратино, Царевна-Лебедь и т.д.). Задача глины, после завершения работы скульптора, представить слепленный образ в движении. Глина должна быть послушна скульптору, скульптор должен быть аккуратен с глиной.

Упражнение 2. «Пантомима для друга»

Цель упражнения: развитие навыков невербальной коммуникации.

Задача подростков по очереди изобразить друг друга с помощью средств невербальной коммуникации, задача группы отгадать, кого именно показывает ведущий. В изображении может отражаться характерная походка изображаемого, часто повторяемые жесты, мимика и т.д.

Упражнение 3. «Портрет друга»

Цель упражнения: активизация аналитической деятельности в творчестве, выражение дружеских чувств.

Участники программы рисуют портреты своих лучших друзей, стараясь отразить все те особенности и качества, которые им особенно нравятся в их друзьях. После завершения рисунка, подростки делятся рассказом об их лучших друзьях, демонстрируя группе созданный портрет.

Занятие 2. «Дружба»

Цель занятия: развитие уверенности в межличностном взаимодействии.

Упражнение 1. «Мы похожи в...»

Цель упражнения: организация самопознания в рамках дружеских связей (или командной работы).

Участники сидят в кругу и перебрасывают мяч друг другу со словами: «мы с тобой похожи в...». Задача участников найти себе пару, того человека с которым у него действительно есть общие черты.

Упражнение 2. «Не бойся трудностей»

Цель упражнения: формирование адекватного отношения младших подростков к оценке, ошибке, неудаче как необходимому психоэмоциональному опыту.

Суть упражнения заключается в исправлении, дорисовывании и додумывании случайных пятен. В начале упражнения участники хаотично капают краской на лист бумаги, небрежно растирают капли, роняют кисти с краской. Данное действие психолог интерпретирует как жизненные трудности, ошибки, неудачи. Далее задача каждого подростка превратить кляксы в реальные силуэты, формы, образы, исправляя ошибки. В завершении проводится рефлексия

Упражнение 3. «Письмо другу»

Цель упражнения: возможность выразить и осознать то, что не давало покоя, приносило психологический дискомфорт личности.

Задача каждого участника вспомнить неприятную ситуацию или ссору с другом, до сих пор не пережитую до конца, оказывающую негативное воздействие, не дающую покоя. Далее каждый участник на листе выражает все свои чувства и эмоции, согласно данной ситуации и касающиеся только его личности, только его конкретных переживаний. Затем текст перечитывается и краской закрашиваются постепенно те части, которые менее важны автору. Задача участников оставить лишь несколько важных слов и прорефлексировать их. В конечном итоге письмо может превратиться в цветную картинку с вставками редких слов.

Занятие 3. «Я»

Цель занятия: развитие положительного образа «я» концепции.

Упражнение 1. «Я в прошлом, будущем и настоящем»

Цель упражнения: активизация когнитивного анализа.

Участники получают лист, поделенный на три части. Каждая часть посвящена конкретному изображению «Я» в прошлом, настоящем и будущем. Подросток, таким образом, анализирует пройденный путь детства, настоящее состояние и планирует будущее.

Упражнение 2. «Мой герб»

Цель упражнения: выявление положительных сторон развития личности, самопринятие, развитие положительного отношения к себе, адекватной самооценки.

Участники изображают на листе силуэт герба, делят его на 6 частей, которые психологом раскрываются как: 1. Что я умею лучше всего?; 2. Чем я восхищаюсь?; 3. Чем я горжусь?; 4. Что для меня самое главное?; 5. Три вещи, которые я спасу из горящего дома; 6. Что бы я хотел изменить в себе?. С помощью произвольных рисунков участники заполняют сектора, а затем интерпретируют герб для группы, отвечают на вопросы психолога и других участников. Рефлексия: что сложнее всего было нарисовать?, что легче всего далось?, над чем долго думал и почему? И т.д.

Упражнение 3. «Моя планета и мир вокруг неё»

Цель упражнения: закрепление пройденных тем и отработанных навыков, развитие позитивного восприятия Я-концепции и окружающей действительности, как опыта или реальности, которую можно изменить.

Участники возвращаются к первой работе программы «Моя планета». Вновь рассматривают созданные ими изображения, рассуждают о том, что они хотели бы оставить и изменить, чем им нравится своя планета, и чем не нравится. Далее в свободной технике участники дорабатывают по-своему усмотрению первые изображения. Общая рефлексия: какие ощущения от пройденной программы, что изменилось, хочется ли продолжить заниматься, появилась ли уверенность в себе и т.д.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии

Таблица 4.1 – Результаты исследования уровня ситуативной тревожности младших подростков (критической группы) по методике Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина до и после реализации программы коррекции

№	Возраст	Баллы до / после		Уровень ситуативной тревожности до / после
1	11	45	42	высокий / умеренный
3	11	61	58	пограничное состояние / высокий уровень
5	12	69	69	пограничное состояние/ пограничное состояние
11	12	55	50	высокий / высокий
14	11	50	48	высокий / высокий
15	11	64	65	пограничное состояние / пограничное состояние
16	11	62	60	пограничное состояние / пограничное состояние
18	12	46	41	высокий / умеренный
20	12	46	43	высокий / умеренный
Итого		Низкий уровень сит. тревожности – 0 чел. (0%) Умеренный уровень сит. тревожности – 3 чел. (33%) Высокий уровень сит. тревожности – 6 чел. (67%), из них 3 в погран. сост.		

Таблица 4.2 – Результаты исследования уровня коммуникативных навыков младших подростков (критической группы) по методике КОС В.В. Синявского и В.А. Федорошина до и после реализации программы коррекции

№	Возраст	Показатель до / после		Уровень коммуникативных навыков
1	11	4	7	низкий / низкий
3	11	2	3	низкий / низкий
5	12	1	1	низкий / низкий
11	12	9	11	низкий / ниже среднего
14	11	1	2	низкий / низкий
15	11	2	2	низкий / низкий
16	11	1	2	низкий / низкий
18	12	6	10	низкий / ниже среднего
20	12	4	7	низкий/ низкий
Итого		Низкий уровень коммуникативных склонностей – 7 чел. (78%) Уровень коммуникативных склонностей ниже среднего – 2 чел. (22%) Средний уровень коммуникативных склонностей – 0 чел. (0%) Высокий уровень коммуникативных склонностей – 0 чел. (0%) Очень высокий уровень коммуникативных склонностей – 0 чел. (0%)		

Таблица 4.3 – Результаты исследования уровня самооценки младших подростков (критической группы) по методике Т. Дембо – С. Рубинштейн до и после реализации программы коррекции

№	Возраст	Баллы до / после		Уровень самооценки до / после
1	11	57	61	ниже нормы / средний уровень
3	11	50	53	ниже нормы / ниже нормы
5	12	45	47	ниже нормы / ниже нормы
11	12	46	48	ниже нормы / средний уровень
14	11	51	52	ниже нормы / ниже нормы
15	11	48	47	ниже нормы / ниже нормы
16	11	49	50	ниже нормы / ниже нормы
18	12	47	51	ниже нормы / средний уровень
20	12	45	49	ниже нормы / средние й уровень
Итого		Заниженный (ниже нормы) уровень самооценки – 5чел. (56%) Средний уровень самооценки – 4 чел. (44%) Высокий уровень самооценки – 0 чел. (0%) Завышенный (выше нормы) уровень самооценки – 0 чел. (0%)		

Таблица 4.4 – Расчёт Т-критерия Вилкоксона по данным методики Ч.Д. Спилберга/Ю.Л. Ханина

№	До измерения, t	После измерения, t	Разность (t после – t до)	Абсолютное значение разности	Ранг
1	45	42	- 3	3	5
3	61	58	-3	3	5
5	69	69	0	–	
11	55	50	-5	5	7,5
14	50	48	-2	2	2,5
15	64	65	<u>1</u>	1	<u>1</u>
16	62	60	- 2	2	2,5
18	46	41	-5	5	7,5
20	46	43	-3	3	5
Сумма нетипичных рангов:			1		

Таблица 4.5 – Расчёт Т-критерия Вилкоксона по данным методики В.В. Сиявского, В.А. Федорошина

№	До измерения, t	После измерения, t	Разность (t после – t до)	Абсолютное значение разности	Ранг
1	4	7	3	3	5,5
3	2	3	1	1	2
5	1	1	0	–	
11	9	11	2	2	4
14	1	2	1	1	2
15	2	2	0	–	
16	1	2	1	1	2
18	6	10	4	4	7
20	4	7	3	3	5,5
Сумма нетипичных рангов:			0		

Таблица 4.6 – Расчёт Т-критерия Вилкоксона по данным методики Г. Дембо – С. Рубинштейн

№	До измерения, t	После измерения, t	Разность (t после – t до)	Абсолютное значение разности	Ранг
1	57	61	4	4	8
3	50	53	3	3	6
5	45	47	2	2	4,5
11	46	48	2	2	4,5
14	51	52	1	1	2
15	48	47	<u>-1</u>	1	<u>2</u>
16	49	50	1	1	2
18	47	51	4	4	8
20	45	49	4	4	8
Сумма нетипичных рангов:			2		

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Технологическая карта внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии в практику

Таблица 5 – Технологическая карта внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии в практику

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол-во	Время	Ответственные
1	2	3	4	5	6	7
Первый этап. «Целеполагание внедрения программы психолого-педагогического сопровождения развития самооценки старших подростков»;						
1.1. Анализ документации по предмету внедрения (психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии).	Анализ правовых документов, федеральных законов и Законов РФ, Закона об образовании, Постановлений Правительства РФ, документов ОУ	Анализ, наблюдение, обсуждение	Совместная работа с психологом ОУ, осуществление самообразования, реализация психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии в ОУ	1	С 2021 г.	Педагог-психолог, администрация ОУ

Продолжение Таблицы 5

<p>1.2. Постановка цели внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.</p>	<p>Предложения и их обоснование по целям внедрения модели.</p>	<p>Разработка «Дерева целей» по теме исследования, разработка модели программы, ознакомление с материалами по цели внедрения программы, работа членов психологической службы ОУ</p>	<p>Работа членов психологической службы ОУ, обсуждение деятельности с научным руководителем, консультация с администрацией ОУ, наблюдение, беседа</p>	<p>1</p>	<p>сентябрь</p>	<p>Педагог-психолог, администрация ОУ</p>
<p>1.3. Разработка этапов внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии.</p>	<p>Ознакомление и анализ содержания этапов внедрения программы, задач, принципов программы, критериев для ее эффективной реализации и показателей успеха.</p>	<p>Диагностика уровня ситуативной тревожности, самооценки и коммуникативных навыков младших подростков, анализ модели и программы внедрения, установление готовности ОУ к деятельности по внедрению новой технологии.</p>	<p>Работа членов психологической службы ОУ, анализ служебной документации ОУ, разработка программы внедрения.</p>	<p>1</p>	<p>Октябрь</p>	<p>Педагог-психолог, администрация ОУ</p>

Продолжение Таблицы 5

1.4. Разработка программно-целевой системы внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии	Установка уровня готовности педагогического коллектива к внедрению новой программы, анализ работы ОУ по теме исследования (психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии)	Разработка программы внедрения, ознакомление с материалами по готовности ОУ к новой деятельности.	Разработка программы внедрения, педагогический совет.	1	Октябрь	Педагог-психолог, педагоги, администрация ОУ
Второй этап: «Организация исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии»;						
2.1. Подготовить субъектов образовательного процесса к освоению предмета внедрения	Формирование установок на новую деятельность	Аргументация практической значимости программы, занятия (по коррекции ситуативной тревожности младших подростков, с включением развития адекватной самооценки и коммуникативных навыков), беседа	Групповые и индивидуальные беседы с участниками образовательного процесса по внедрению программы, работа членов психологической службы ОУ	1	Октябрь	Педагог-психолог, администрация ОУ

Продолжение Таблицы 5

<p>2.2. Формирование положительного отношения к предмету внедрения программы у педагогического коллектива ОУ</p>	<p>Обоснование значимости внедрения новых технологий в деятельность ОУ</p>	<p>Беседа, обсуждение, лекция, семинар</p>	<p>Беседа, обсуждение, ознакомление с предыдущим опытом внедрения новых технологий в ОУ</p>	<p>Не менее 5</p>	<p>сентябрь-октябрь</p>	<p>Педагог-психолог, администрация ОУ</p>
<p>2.3. Формирование положительного отношения к предмету внедрения программы у заинтересованных представителей вне ОУ</p>	<p>Распространение имеющегося опыта по внедрению новых технологий в деятельность ОУ с акцентом на их значимость для ОУ, для психологической безопасности общества</p>	<p>Семинары, консультации, научно-исследовательская работа</p>	<p>Принятие участия в семинарах и конференциях по теме исследования, публикация статьи</p>	<p>Не менее 5</p>	<p>сентябрь-ноябрь</p>	<p>Педагог-психолог, администрация ОУ</p>

Продолжение Таблицы 5

2.4. Формирование убеждения по внедрению программы в деятельность ОУ	Самоанализ по теме внедрения, анализ психологических портретов субъектов внедрения, расстановка субъектов внедрения	Заявление о проблеме, обсуждение, консультации с научным руководителем диссертационного исследования	Беседы, консультации, анализ собственного «Я»	1	сентябрь-ноябрь	Педагог-психолог
Третий этап. «Изучение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии»						
3.1. Провести анализ литературы и документов о предмете внедрения (психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии)	Анализ документации по предмету внедрения новой программы	Целостный анализ литературы	Семинары, ознакомление с литературой и другими источниками информации	1	декабрь	Педагог-психолог

Продолжение Таблицы 5

3.2. Исследование сути предмета внедрения новой программы в ОУ	Овладение системным подходом в работе над темой исследования, анализ предмета внедрения, задач, принципов, форм и методов	Самоознакомление	Семинары, занятия с акцентом на формирование готовности к новой деятельности	1	январь	Педагог-психолог, администрация ОУ
3.3. Ознакомление с методикой внедрения программы	Овладение системным подходом в работе над темой исследования	Самоознакомление	Семинары, занятия с акцентом на целеполагание и изучение специфических особенностей внедрения	1	февраль	Педагог-психолог, администрация ОУ
Четвертый этап. «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии»						
4.1. Организовать группу для пробного внедрения программы	Выбор состава группы, работа по реализации программы, рассмотрение психологических портретов субъектов внедрения.	Наблюдение, анализ, консультирование и обсуждение	Работа членов психологической службы ОУ, уроки по теме исследования	5	март	Педагог-психолог, администрация ОУ, научный руководитель диссертационного исследования

Продолжение Таблицы 5

4.2. Окончательное освоение полученных ранее знаний и умений	Анализ теоретического внедрения, методик внедрения	Самостоятельное изучение, научно-исследовательская работа в рамках темы, обсуждение	Беседа, консультация, работа членов психологической службы ОУ	1	апрель	Педагог-психолог, администрация ОУ
4.3. Создание для группы по пробному внедрению программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии соответствующих условий	Разбор создания условий для эффективного пробного внедрения новой программы	Анализ ситуации в ОУ, экспертная оценка	Ознакомление со служебной документацией ОУ, собрание	1	апрель	Педагог-психолог, администрация ОУ

Продолжение Таблицы 5

4.4. Провести проверку методики внедрения программы	Осуществление деятельности собранной группы по новой методике	Анализ ситуации в ОУ, корректирование программы с учетом выявленных недостатков	Присутствие на уроках, работа членов психологической службы ОУ	5	Май, 1-е полугодие	Педагог-психолог, администрация ОУ, созданная группа по внедрению программы
Пятый этап. «Фронтальное освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии».						
5.1. Стимулировать педагогический состав ОУ на внедрение новой программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии	Анализ действующей группы по внедрению программы	Ознакомление с результатами по внедрению программы, работа членов психологической службы ОУ, занятия (по готовности к осуществлению деятельности по новой технологии)	Педагогической совет, работа членов психологической службы ОУ	1	сентябрь	Педагог-психолог, администрация ОУ, собранная группа по внедрению программы

Продолжение Таблицы 5

<p>5.2. Повышение уровня уже имеющихся знаний и умений</p>	<p>Ознакомление новой информацией по внедрению программы, новыми методиками внедрения</p>	<p>с по с</p> <p>Обсуждение опыта внедрения технологий деятельность в ОУ, поиск новых источников информации по теме исследования, занятия (по саморефлексии), работа членов психологической службы ОУ</p>	<p>Наставничество, консультации по теме внедрения, семинары и лекции, работа членов психологической службы ОУ</p>	<p>1</p>	<p>сентябрь-октябрь</p>	<p>Педагог-психолог, администрация ОУ, собранная группа по внедрению программы</p>
--	---	---	---	----------	-------------------------	--

Продолжение Таблицы 5

<p>5.3. Создание условий для полномасштабной реализации новой программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии</p>	<p>Ознакомление с нынешними условиями для будущего внедрения новой программы</p>	<p>Анализ ситуации в ОУ, обсуждение, работа членов психологической службы ОУ</p>	<p>Работа членов психологической службы ОУ, ознакомление со служебными документами ОУ</p>	<p>1</p>	<p>ноябрь</p>	<p>Педагог-психолог, администрация ОУ</p>
<p>5.4. Принятие и освоение программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии</p>	<p>Полномасштабное усвоение программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии</p>	<p>Наставничество, анализ и выделение ошибок в новой программе</p>	<p>Работа членов психологической службы ОУ, педагогический совет, консультации</p>	<p>1</p>	<p>декабрь</p>	<p>Педагог-психолог, администрация ОУ</p>
<p>Шестой этап. «Совершенствование работы над темой психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии»</p>						

Продолжение Таблицы 5

6.1. Ознакомление с новой информацией, повышение навыков и умений, которые были получены на предыдущем этапе	Повышение навыков и умений, согласно системному подходу	Наставничество, обмен опытом, исправление ошибок в методике внедрения	Семинар по теме внедрения программы, анализ литературы, работа членов психологической службы ОУ	1	январь	Педагог-психолог, администрация ОУ
6.2. Создание новых условий для обновления методики по внедрению программы	Произведение анализа зависимости конечного результата от создания подходящих условий для внедрения программы	Анализ ситуации в ОУ, доклад	Ознакомление со служебными документами ОУ, собрание	1	январь	Педагог-психолог, администрация ОУ
6.3. Улучшение методики принятия внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии	Создание необходимого методического обеспечения	Анализ ситуации в ОУ, методическая работа	Работа членов психологической службы ОУ, методическая работа	2	февраль	Педагог-психолог, администрация ОУ

Продолжение Таблицы 5

Седьмой этап. «Распространение передового опыта освоения внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших подростков средствами арт-терапии»						
7.1. Проанализировать и сделать вывод по опыту внедрения новой программы	Анализ и вывод по опыту внедрения новой программы	Наблюдение, ознакомление со служебными документами ОУ, присутствие на уроках	Работа членов психологической службы ОУ, формы работы вне уроков	4	февраль-март	Педагог-психолог, администрация ОУ
7.2. Консультирование других ОУ по внедрению программы в их деятельность	Работа с педагогами и психологами других ОУ перед реализацией новой программы	Обмен опытом, консультирование, семинары, лекции	Выступление с докладами на семинарах	1	март-апрель	Педагог-психолог, администрация ОУ
7.3. Оглашение опыта по внедрению новой программы в ОУ	Публикация сведений по внедрению программы в городе	Выступление с докладами на семинарах, научно-исследовательская деятельность	Принятие участия в конференциях, публикация статей по теме исследования, касаемой внедрения программы	1-2	май	Педагог-психолог, администрация ОУ
7.4. Сохранение имеющегося опыта и более глубокая работа над темой исследования	Обсуждение активности работы над темой исследования, научно-исследовательская работа по теме исследования	Наблюдение, анализ, научно-исследовательская деятельность	Семинары, беседы, публикация научно-исследовательской работы и статей по данной теме	2	сентябрь	Педагог-психолог, администрация ОУ, научный руководитель диссертационного исследования