



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

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности
старших подростков**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата

«Психологическое консультирование»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

99,77 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«10» июня 2026 г.

зав. кафедрой ТиПП

Батенова Ю.В.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-422-227-4-1

Ватрич София Николаевна Ватрич

Научный руководитель:

к.псх.н., доцент, доцент кафедры ТиПП

Капитанец Елена Германовна Капитанец

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	7
1.1 Понятие ситуативной тревожности в научных исследованиях.....	7
1.2 Проявление ситуативной тревожности у старших подростков.....	16
1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков.....	25
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	35
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	35
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования.....	39
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	46
3.1 Психолого-педагогическая программа формирования ситуативной тревожности старших подростков	46
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	53
3.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции снижению ситуативной тревожности для старших подростков, родителей и педагогов.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Методики диагностики ситуативной тревожности старших подростков	83

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Результаты исследования ситуативной тревожности старших подростков.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков	90

ВВЕДЕНИЕ

Проблема тревожности среди подростков в современных социально-образовательных условиях в настоящее время становится острой и требует вмешательства родителей, психологов, социальных педагогов. Период взросления человека наполнен разными переживаниями, жизненными трудностями и кризисами. Даже если всё хорошо и благополучно ребёнок может испытывать тревожность, дискомфорт в общении со сверстниками и его окружением.

Подростковый возраст - это достижения, друзья, взаимоотношение с противоположным полом. В этом возрасте формируется поведение в различных ситуациях, выстраиваются основные черты характера, способы реагирования на жизненные проблемы. В этот период происходит половое созревание ребенка, что провоцирует гормональные всплески. Эти и многие другие факторы могут способствовать повышенной тревожности подростка. В условиях повышенной нагрузки, общественных ожиданий и личностной нестабильности подросткового возраста ситуативная тревожность становится серьёзным препятствием для полноценного формирования личности. В своём исследовании мы опирались на следующих авторов. Ситуативная тревожность как объект научного интереса: исследованием ситуативной тревожности занимались такие выдающиеся ученые, как З. Фрейд, А.М. Прихожан, К. Хорни, Ч.Д. Спилбергер – Ю.Л. Ханина и др.

Проблема исследования заключается в противоречии между распространённостью ситуативной тревожности у старших подростков в условиях современных образовательных и социальных вызовов (повышенные учебные нагрузки, экзаменационный стресс, давление цифровой среды, неопределенность профессионального самоопределения) и недостаточной разработанностью эффективных научно обоснованных программ психолого-педагогической коррекции данного состояния, учитывающих возрастные особенности старшего подросткового возраста.

Теоретико-методологические основы исследования составили труды отечественных и зарубежных учёных: Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина (дифференциация ситуативной тревожности), А.М. Прихожан (особенности школьной тревожности), Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина (возрастная периодизация).

Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанной программы коррекции ситуативной тревожности педагогами-психологами в общеобразовательных организациях.

Структура работы: введение, три главы, заключение, список источников, приложения.

Исходя из всего сказанного, выбрана тема «Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у старших подростков».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших подростков.

Объект исследования: ситуативная тревожность.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности старших подростков.

Гипотеза исследования: уровень ситуативной тревожности старших подростков снизится, если применить специально разработанную программу коррекции.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть понятие ситуативной тревожности в научных исследованиях;
- 2) охарактеризовать проявление ситуативной тревожности поведения у старших подростков;
- 3) разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков;

- 4) обозначить этапы, методы и методики исследования;
- 5) описать выборку испытуемых и проанализировать результаты констатирующего эксперимента;
- 6) разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков;
- 7) проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования;
- 8) составить рекомендации по снижению уровня ситуативной тревожности старших подростков.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические методы: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, сравнение, синтез, целеполагание, моделирование.
2. Эмпирические методы: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование, проективный метод.
3. Психодиагностические методы: «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша, «Шкала реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина.
4. Математико-статистический метод: Т-критерий Вилкоксона.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №116 г. Челябинска». В исследовании участвовало 22 старших подростка в возрасте 16-17 лет.

Апробация результатов исследования: основные положения и результаты обсуждались на ежегодной студенческой научно-практической конференции факультета психологии и физической культуры ЮУрГППУ.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1 Понятие ситуативной тревожности в научных исследованиях

В нынешнем мире тревожность набирает обороты и становится неотъемлемой особенностью человека. Она проявляется в том, что человек склонен часто и сильно волноваться [2, с. 12]. Также её рассматривают, как привычную черту человека. Подобное самочувствие способно побуждать к действиям, и указывать на сбои в его взаимоотношении с окружающими [51, с. 28]. Стоит разделять понятие, что это не одно и то же. Тревога - это когда человек боится здесь и сейчас, потому что есть реальная опасность. А тревожность - это когда просто вошло в привычку постоянно нервничать и видеть угрозу там, где её нет [51, с. 31]. Проблема тревожности приобретает особую актуальность в образовательной практике в связи с возрастающими требованиями к учебным достижениям и личностным качествам обучающихся, что создает предпосылки для возникновения эмоционального неблагополучия, особенно в старшем подростковом возрасте [4, с. 52]. Для старшего подростка, находящегося в кризисном периоде развития, тревожность может становиться устойчивой характеристикой, оказывающей влияние на учебную деятельность, межличностные отношения со сверстниками и взаимодействие с семьей. В оптимальных пределах тревожность выполняет адаптивную функцию, мобилизуя ресурсы организма и психики для эффективной деятельности в значимых ситуациях (например, в период подготовки к экзаменам) [6, с. 8]. Однако при превышении оптимального уровня тревожность приобретает деструктивный характер, препятствуя продуктивной учебной деятельности и успешной социальной адаптации подростка [7, с. 45]. В психологической

науке сложились различные теоретические подходы к пониманию данного феномена, анализ которых представлен далее.

Разнообразные точки зрения на одно явление: исторический путь понимания тревожности. Сам термин «тревожность» в научный обиход первый ввел известный австрийский психолог и психиатр Зигмунд Фрейд, основатель психоанализа. В своей работе «Торможение, симптом и тревога» (1926) он описал тревожность как особый сигнал, который подает наша психика, предупреждая о внутренней угрозе, исходящей от неприемлемых с точки зрения общества и морали импульсов и желаний [63, с. 78]. Фрейд выделил два принципиально различных типа тревоги: «связанную» тревогу и «свободно плавающую» тревожность. Последняя представляет собой диффузное, неопределенное чувство тревоги, не связанное с конкретным объектом или ситуацией [63, с. 82].

Человек с такой тревожностью живет в состоянии постоянного, неопределенного ожидания чего-то плохого, хотя и не может четко объяснить, чего именно он опасается. Предложенное Фрейдом различение типов тревоги послужило основой для дальнейшей дифференциации понятий «тревога» и «тревожность» в психологической науке, где ясно различают временное эмоциональное состояние и устойчивую черту характера. Позже другие исследователи, представители так называемого неофрейдизма, стали рассматривать тревожность с иных теоретических позиций, смещая акцент с внутренних конфликтов на проблемы социального взаимодействия.

Немецко-американский психолог Карен Хорни, представитель неофрейдизма, связывала истоки тревожности не с внутриличностными конфликтами, а с нарушенными отношениями ребенка со значимыми взрослыми. Если ребенок не ощущал себя в безопасности, если его не принимали и не любили без условий, а лишь за достижения, или, наоборот, слишком сильно опекали, лишая самостоятельности, у него развивается

«базовая тревога» - глубокое чувство одиночества, беспомощности и изоляции в большом, враждебном и непонятном мире [65, с. 112].

Чтобы справиться с этим мучительным ощущением, индивид, по мнению К. Хорни, бессознательно формирует три основные невротические стратегии, или «направления движения»: он либо стремится быть ближе к людям, постоянно ища их любви, одобрения и принадлежности (движение «К людям»); либо идет против людей, пытаясь доминировать, контролировать и добиваться превосходства (движение против людей); либо уходит от людей, уклоняясь от близких контактов, от зависимостей и стремясь к абсолютной независимости и самодостаточности (движение «от людей») [65, с. 115]. Предложенные К. Хорни концепции сохраняют свою значимость и в настоящее время, поскольку позволяют понять механизмы формирования тревожности в подростковом возрасте, где ведущую роль играют отношения со сверстниками и поиск своего места в группе.

Существенное влияние на развитие теоретических представлений и методов диагностики тревожности оказали работы американского психолога Чарльза Спилбергера. Его теория, разработанная в шестидесятых-семидесятых годах, по сей день остается основной, классической парадигмой, которую используют психологи по всему миру, в частности в российской науке. Ч. Спилбергер разработал диагностическую модель, разделяющую тревожность на два компонента - состояние и свойства личности, что позволило операционализировать данное понятие для эмпирического исследования [58, с. 45]. Он разделил тревожность на два принципиально разных понятия, которые нельзя смешивать:

Тревожность в качестве состояния (State Anxiety), или ситуативная тревожность. Это то, что мы ощущаем здесь и сейчас, столкнувшись с напряженной, угрожающей или просто неопределенной ситуацией. Это временная эмоциональная реакция. Ее субъективные признаки – это волнение, нервозность, внутреннее напряжение, тревога, озабоченность. Объективные, физиологические признаки - учащенное сердцебиение, дрожь

в руках или коленях, повышенная потливость, суетливость или, наоборот, мышечная скованность и ступор, трудности с концентрацией внимания [58, с. 116]. Все это хорошо знакомо любому человеку перед важным экзаменом, публичным выступлением или серьезным разговором. Это состояние временное, оно возникает в ответ на конкретную, осознаваемую опасность и, как правило, исчезает, когда ситуация разрешается.

Тревожность как черта личности (Trait Anxiety) - это уже не кратковременная реакция, а устойчивая индивидуальная предрасположенность, особенность характера. Индивид с высокой личностной тревожностью характеризуется пониженным порогом восприятия широкого круга ситуаций как угрожающих и склонен интерпретировать даже нейтральные обстоятельства как опасные для самооценки и благополучия [58, с. 48].

Таким образом, человек с высокой личностной тревожностью (реагирует на них состояниями беспокойства) значительно чаще и интенсивнее, чем тот, у кого уровень тревожности средний или низкий. Для него состояние тревоги становится обыденным, почти постоянным фоном жизни, а не редкой реакцией на экстраординарные ситуации.

Это разделение - не просто умозрительная теория. Ч. Спилбергер разработал на этой основе специализированный, высоконадежный психодиагностический инструмент - Шкалу явной тревожности (State-Trait Anxiety Inventory, STAI), который дает возможность независимо оценить оба составляющих компонента [58, с. 52]. Для школьного психолога или учителя, стремящегося понять природу трудностей студента, такая диагностика - незаменимое средство.

Вслед после Ч. Спилбергера, Прихожан подчеркивает необходимость различения тревожности как состояния и в качестве свойства личности. Однако ее особый вклад заключается в детальной систематизации так называемой школьной тревожности [51, с. 55]. Она выделяет различные ее виды, каждый из которых имеет свой специфический объект: страх не

справиться с учебным заданием, страх сделать ошибку (даже в простом упражнении), страх негативной оценки со стороны строгого учителя, страх насмешек и отвержения со стороны одноклассников, и даже страх ситуации проверки знаний как таковой. Работы А.М. Прихожан демонстрируют, каким образом тревожность может дестабилизировать учебную деятельность, препятствуя успешному усвоению знаний и социальной адаптации [51, с. 62].

Данная методика помогает чётко разделить две ситуации. Первая - когда перед нами обычный подросток, который испытывает сильное, но естественное волнение перед контрольной работой. В этом случае у него будет высокий уровень ситуативной тревожности, но при этом показатель личностной тревожности остаётся в норме. Вторая ситуация - это подросток с хронической тревожностью, которая связана с особенностями его личности. У такого ребёнка постоянно зафиксирован высокий уровень личностной тревожности. Ему нужна уже не просто кратковременная помощь, а систематическая, более глубокая психологическая работа, направленная на то, чтобы изменить его восприятие окружающего мира.

Российская психологическая школа также уделяла и продолжает уделять значительное внимание проблеме тревожности, часто акцентируя внимание на ее связи с ведущей деятельностью (учебной в школьном возрасте) и общим процессом формирования личности. Анна Михайловна Прихожан, один из ведущих российских экспертов в области детской и подростковой тревожности, посвятила множество лет изучению того, как это состояние играет роль в жизни ребенка в школьной среде. Как говорит А.М. Прихожан, тревога – это когда человек чувствует себя неуютно на душе, потому что с каждым днём ждёт неприятностей и боится, что вот - вот случится ужасное [51, с. 12].

Психолог Владислав Александрович Вилюнас изучал тревожность через общую психологию: чувства и мотивацию. Он считал её одной из главных устойчивых черт. Наряду с экстраверсией, интроверсией и

эмоциональной стабильностью, тревожность во многом определяют различия между людьми [2, с. 45]. По мнению В. А. Вилюнаса, у тревожных людей порог срабатывания тревожного ответа снижен. Они начинают тревожиться ранее и реагируют даже на мелкие раздражители. Само переживание у них протекает острее и длится дольше [2, с. 47].

Геннадий Михайлович Бреслав дал такое определение: тревожность - это склонность человека к тревоге. Она выделяется в регулярную сниженном пороге чувствительности к разным стрессовым факторам [51, с. 34]. Простыми словами: беспокойный человек видит угрозу там, где другие её могут не замечать.

Также Г.М. Бреслов связывал тревожность с основной личности - с «Я»- концепцией. По его мнению, тревожность выражается в непрерывном ощущении угрозы. Под угрозой оказываются самооценка, личностный статус и ощущение целостности [51, с. 36].

Задумки таких психологов подводят нас к главному для нашего исследования выводу. Между самооценкой человека (её степенью и адекватностью) и его тревожностью (как не редко, сильно и в каких обстоятельствах он тревожится) имеется тесная связь.

В настоящее время в науке уже никто уже не разъясняет тревожность одной причиной - генетикой, воспитанием или стрессом. Линейные модели ушли в прошлое. Их сменила биопсихосоциальная модель [2, с. 18]. Она рассматривает тревожность как итог трудного взаимодействия трёх групп фактора. Эти факторы действуют совместно и усиливают друг друга.

Биологические (организменные) факторы. Это то с чем человек рождается: нюансы нервной организации, тип высшей работы, темперамент, врождённая склонность.

Сегодняшнее исследования (к примеру, ФМРТ) показывают: у определённых людей системы мозга, которые отвечают за эмоции страха и тревоги (прежде всего миндалевидное тело), могут быть более развитыми или работать активнее.

В то же время системы мозга, отвечающие за торможение этой активности и сознательный контроль (префронтальная кора), могут работать менее эффективно. Кроме того, важную роль играет баланс нейромедиаторов - химических веществ, передающих сигналы между нервными клетками. Дисбаланс в системах серотонина, норадреналина и ГАМК (гамма-аминомасляной кислоты) связывают с повышенной склонностью к тревожным реакциям [21, с. 105]. Все это создает физиологическую, организменную основу, «почву» для большей чувствительности к стрессу.

Психологические факторы. Это внутренний мир человека, сформировавшийся в процессе его жизни: его привычный когнитивный стиль (образ мыслей), система глубинных убеждений о себе, других людях и мире в целом («Я неудачник», «Мир опасен», «Людям нельзя доверять»), особенности памяти и внимания (склонность выхватывать из ситуации негативные детали), а также специфический личный опыт, особенно опыт прошлых неудач и травм [2, с. 22]. Если подросток с детства привык во всем видеть угрозу, постоянно ожидает провала, склонен преувеличивать опасность и катастрофизировать («Если я получу тройку на этом экзамене, я не поступлю в вуз, моя карьера будет разрушена, и жизнь кончена»), то его общий фон тревожности будет стабильно высоким [51, с. 78].

Социальные и средовые факторы. Это все, что окружает человека с момента рождения и оказывает на него формирующее влияние: микросоциум (семья, школа, группа сверстников) и макросоциум (культурные нормы, социально-экономическая ситуация, информационный фон). Ключевую, а зачастую и решающую роль играет стиль семейного воспитания. Гиперопекающие, тревожные сами по себе родители, которые все делают за ребенка, чрезмерно его контролируют и не дают ему столкнуться с малейшими трудностями, неосознанно внушают ему стойкое чувство собственной беспомощности и некомпетентности: «Сам ты не справишься, мир слишком опасен». Холодные, критикующие,

перфекционистски настроенные родители, чья любовь условна и зависит от успехов, подрывают веру ребенка в свою безусловную ценность как личности [51, с. 112]. В школьной среде добавляется давление интенсивной учебной программы, страх перед высокостатусными стандартизированными экзаменами (ЕГЭ/ОГЭ), которые воспринимаются как «судьбоносные», а также сложные, порой конфликтные отношения с одноклассниками (боязнь изгоя, буллинг) или отдельными учителями [14, с. 46].

Особенностью нашего времени, начала XXI века, является стремительное появление новых, цифровых и опосредованных интернетом источников тревоги, которые особенно сильно воздействуют на подростковую аудиторию. Социальные сети (ВКонтакте, Instagram, TikTok, Telegram), в которых современные подростки проводят значительную часть своего времени, создают уникальный, не имевший исторических аналогов, тип хронического стресса. Во-первых, это феномен постоянного социального сравнения. Подросток ежедневно видит в своей ленте тщательно отобранные, идеализированные, подвергнутые цифровой обработке изображения жизни сверстников и блогеров - их успехи, путешествия, идеальные отношения, яркие вечеринки. На фоне этого его собственная, обыденная жизнь, с ее проблемами, скучными уроками и семейными буднями, начинает восприниматься как скучная, серая и неполноценная [21, с. 110]. Возникает мощное чувство FOMO (Fear Of Missing Out - «страх упущенной выгоды/возможности») - мучительное ощущение, что где-то происходит что-то важное и интересное, а ты это пропускаешь. Во-вторых, это зависимость от внешней, количественной оценки в виде лайков, репостов, комментариев и числа подписчиков. Эти цифры становятся для многих подростков прямой и простой мерой их социальной популярности, успешности и даже самооценности. Малое количество реакций на пост может восприниматься как личное поражение и отвержение [46, с. 18]. В-третьих, это кибербуллинг - целенаправленная,

систематическая травля и унижение в интернет-пространстве (оскорбительные комментарии, создание унижительных мемов, распространение сплетен, исключение из чатов). Кибербуллинг может быть даже более разрушительным, чем травля в школе, потому что от него невозможно скрыться - агрессия проникает в личное, домашнее пространство жертвы через смартфон, который всегда под рукой [21, с. 112].

Функции тревожности: полезный сигнал или деструктивный враг?

Важно подчеркнуть, что тревожность сама по себе - это не патология и не однозначное зло. Эволюционно она сформировалась как значимый механизм приспособления. В разумных, оптимальных объемах она выполняет адаптивную, то есть (целесообразную и необходимую) функцию. Еще в прошлом веке ученый Оскар Хайнрихович Маурер сравнивал ее с сигнальной лампочкой на приборной панели автомобиля [2, с. 45]. Тревожность представляет собой внутренний психофизиологический сигнал, который уведомляет нас о потенциальной или фактической угрозе, активируя организм для быстрого и эффективного реагирования [4, с. 55]. Этот сигнал заставляет нас быть внимательнее, лучше готовиться к сложному экзамену, продумывать план выступления, проявлять осторожность в незнакомой обстановке. Умеренное, контролируемое волнение обостряет восприятие, улучшает кратковременную память, повышает концентрацию внимания, помогает справиться с силами и мобилизовать все ресурсы. Без этой «здоровой», ситуативной тревоги человек был бы беззаботным, беспечным, неспособным предвидеть трудности и адекватно на них реагировать [51, с. 41].

Проблемы и необходимость психолого-педагогического вмешательства возникают тогда, когда этот внутренний «сигнал» становится слишком громким, звучит постоянно и по любому, даже самому незначительному поводу. Деадаптивная, чрезмерная и хроническая тревожность утрачивает адаптивную функцию и приобретает деадаптивный, деструктивный характер. Она не мобилизует, а парализует.

Вместо того чтобы сесть и начать готовиться, подросток откладывает выполнение необходимых действий, замещая их бесцельным просмотром контента в социальных сетях. Вместо того чтобы выступить с докладом, он притворяется больным, чтобы любой ценой избежать пугающей ситуации [4, с. 67]. Постоянное мышечное и эмоциональное напряжение ведет к хронической усталости, раздражительности, вспышкам гнева или слез, проблемам со сном и аппетитом, а в долгосрочной перспективе - к психосоматическим заболеваниям (головные боли, боли в животе, кожные реакции) [6, с 10; 71, с. 163]. Но самое главное - хроническая тревожность системно мешает ключевым задачам подросткового возраста: она подрывает учебную деятельность, разрушает доверительные отношения со сверстниками, лишает радости от достижений и, что наиболее опасно, методично разрушает веру в себя [51, с. 89].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблему тревожности изучали в разных научных направлениях. От психоанализа (З. Фрейд, К. Хорни) до личностного подхода (Ч. Спилбергера) и возрастной психологии (А. Прихожан). В итоге выделили два ключевых понятия: ситуативную и личностную тревожность. А также описали, как тревожность проявляется у детей разного возраста [51].

1.2 Проявление ситуативной тревожности у старших подростков

Для построения результативной системы психолого-педагогической помощи при ситуативной тревожности необходимо проанализировать особенности развития, характерные для старших подростков, поскольку именно в этом возрасте данное состояние приобретает специфические формы и оказывает существенное влияние на развитие личности [4, с. 89]. Период позднего подросткового возраста, охватывающий 15-17 лет, считается одним из самых сложных и значимых для формирования

личности [9, с. 156; 43, с. 210]. В это время происходит преобразование, где детская зависимость постепенно сменяется взрослой самостоятельностью. Биологическое развитие в основном заканчивается, однако на первый план выходят интенсивные внутренние и общественные вызовы. Подросток пребывает в переходной стадии, утратив однозначную идентичность ребенка, но не обретя ещё все атрибуты зрелости [9, с. 160]. Для этого возраста характерно, что ситуативная тревожность эволюционирует от разрозненных всплесков к сложной, стабильной характеристике, которая интегрируется в центральные линии созревания индивидуальности. Учёт данных особенностей необходим не только в теоретическом плане, но и составляет основу для выстраивания действенной психолого - педагогического сопровождения.

Прежде чем анализировать феномен тревожности, необходимо конкретизировать объект исследования. В отечественной возрастной психологии, опирающейся на работы Льва Выготского, Даниила Эльконина и других учёных, старший подростковый возраст или ранняя юность традиционно охватывает возраст от пятнадцати до восемнадцати лет. Это этап, который завершает подготовку к полноценной взрослой жизни [9, с. 175; 43, с. 125].

Каковы определяющие характеристики личности на данном этапе?

Во-первых, на первый план выходит новая система отношений и задач, вытесняя прежние детские формы активности. В то время как для младшего подросткового возраста 10-15 лет центральное значение имеет глубокое личностное взаимодействие со сверстниками, служащее главным способом самопознания и понимания окружающих, в старшем подростковом возрасте доминирующей сферой становится деятельность, связанная с учением и будущей профессией [43, с. 220].

К окончанию школы в 10 -11 классах подход к обучению кардинально меняется. Оно больше не сводится к механическому накоплению знаний. Его основным содержанием становится осознанная подготовка к

поступлению в колледж или вуз, что превращает учёбу в прямой инструмент для построения своего будущего. По этой причине критически важными становятся школьные оценки, результаты ЕГЭ и другие показатели учебной успеваемости [5; 69].

Во-вторых, центральным психологическим новообразованием этого возраста является профессиональное и личностное самоопределение. Подросток впервые в жизни всерьёз задается экзистенциальными вопросами: «Кто я?», «Каков мой смысл и предназначение?», «Кем я буду и чего хочу добиться?». Этот процесс сопровождается бурным развитием самосознания и рефлексии - способности думать о своих мыслях, анализировать свои поступки и чувства. Подросток постоянно «примеряет» на себя разные социальные роли, ценности, мировоззренческие позиции. Он активно формирует свою систему принципов и убеждений, зачастую вступая в споры с родителями и учителями, чтобы отстоять свою независимость [9, с. 190].

В-третьих, чрезвычайно обострена потребность в социальном признании и принадлежности. Мнение сверстников, их оценка, статус в группе по-прежнему имеют огромное, а иногда и решающее значение. Однако теперь эта потребность усложняется. Подросток стремится не просто быть «как все» или «примкнуть к стае», а занять уникальное, уважаемое место среди значимых для него людей. Он хочет, чтобы его ценили за его собственные, а не навязанные извне, качества и достижения [43, с. 235]. Одновременно с этим усиливается интерес к другому полу, начинаются первые серьезные романтические отношения, которые также являются мощным источником и радости, и переживаний.

Именно на этот сложный психологический фон - повышенную рефлексия, ориентацию на будущее, жажду признания и страх неудачи - наслаиваются специфические стрессоры, вызывающие у старших подростков острые приступы ситуативной тревожности.

Специфические «триггеры» ситуативной тревожности в старшем подростковом возрасте

Триггер (пусковой механизм) - это конкретная ситуация или мысль, которая запускает реакцию тревоги. У старших подростков эти триггеры имеют четкую возрастную привязку и связаны с ключевыми задачами, которые ставит перед ними общество и их собственное развитие.

Академические и экзаменационные стрессоры как главный источник тревоги. Безусловный лидер среди всех причин - это государственная итоговая аттестация в формате Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и Основного государственного экзамена (ОГЭ). Для подавляющего большинства подростков и их семей выпускные экзамены - это не просто очередная проверка знаний. Это социально сконструированное событие, которое в массовом сознании окружено ореолом «судьбоносности» [5; 69].

От его результатов, как принято считать, зависит поступление в желаемый вуз, качество будущего образования, престиж профессии и, в конечном счете, «успешность» всей дальнейшей жизни. Такая сверхзначимость создает колоссальное, подчас невыносимое давление. К нему добавляется:

Страх не оправдать ожиданий семьи: многие родители, сами находясь в тревоге за будущее ребенка, неосознанно транслируют ему мысль: «Ты должен сдать на максимум, от этого все зависит». Подросток боится не только за себя, но и за то, чтобы не разочаровать, не «подвести» близких, не стать причиной их огорчения или финансовых потерь (если обучение платное) [4, с. 105].

Страх социального сравнения и «потери лица»: экзамен - это публичное мероприятие в масштабах класса и школы. Результаты всех известны. Подросток боится оказаться хуже других, получить низкий балл на фоне успехов одноклассников, стать объектом жалости или насмешек [14, с. 47].

Когнитивные трудности процедуры: сама формальность, строгость и нестандартность экзаменационной ситуации (незнакомые педагоги-организаторы, видеонаблюдение, ограничение по времени, незнакомые формулировки заданий) сама по себе является мощным стресс-фактором, затрудняющим концентрацию и доступ к знаниям [69].

Ситуации публичной оценки и саморепрезентации. Помимо экзаменов, любая ситуация, где подросток оказывается в центре внимания и его компетентность или личность подвергаются открытой оценке, может стать триггером. К ним относятся:

1. Ответы у доски перед всем классом.
2. Защита индивидуальных или групповых проектов, исследовательских работ.
3. Устные выступления на конференциях, школьных праздниках, дебатах.
4. Прохождение собеседований при поступлении в учебные заведения или на подработку [14, с. 48].

В основе лежит страх негативной социальной оценки - один из базовых социальных страхов, который в подростковом возрасте достигает своего пика. Подростку кажется, что любая его ошибка, запинка, неидеальный ответ будет замечен всеми и навсегда испортит его репутацию «умного», «способного», «уверенного в себе» человека [51, с. 120].

Конфликты и угрозы статусу в системе социальных отношений. Поскольку общение со сверстниками - жизненно важная сфера, любые ее нарушения переживаются крайне болезненно и вызывают сильную ситуативную тревогу. Триггерами здесь выступают:

1. Конфликты с друзьями или членом референтной группы.
2. Необходимость отстоять свое мнение в споре с авторитетным сверстником или взрослым.
3. Риск отвержения, изгнания из значимой компании (бойкот).

4. Проблемы в романтических отношениях: первое признание в чувствах, ссоры, ревность, расставание [4, с. 110].

Подросток остро переживает свою социальную позицию, и угроза ее потери, остаться в одиночестве воспринимается как катастрофа.

Давление цифровой среды - новый контекст тревоги. Для поколения Z социальные сети - не развлечение, а естественная среда обитания, «продолжение» школы и двора. Она порождает уникальные формы ситуативного стресса:

1. Необходимость поддерживать «идеальный цифровой образ» (curated self): Подросток тратит силы на то, чтобы его профиль, сторис и посты выглядели «круто», успешно и интересно. Любая неудачная фотография или пост, не набравший лайков, может вызвать приступ тревоги.

2. Зависимость от количественной оценки: Число лайков, репостов, комментариев и подписчиков становится прямым индикатором социального принятия. Их отсутствие или малое количество интерпретируется как личная неудача и неприятие социумом.

3. Кибербуллинг (травля в сети): Оскорбительные комментарии, унижительные мемы, создание фейковых страниц, распространение сплетен в закрытых чатах — все это может вызвать не просто ситуативную, а затяжную, разрушительную тревогу, потому что от онлайн-агрессии не спрятаться даже дома.

4. FOMO (страх упустить что-то важное): Постоянный поток новостей и постов о мероприятиях, на которых подросток не присутствовал, создает стойкое чувство, что его жизнь скучна и неполноценна, а он сам находится «не в теме» [21, с. 108; 46, с. 19].

Неопределенность будущего. Процесс выбора профессии и учебного заведения сам по себе является мощным хроническим стрессором. Подросток стоит перед необходимостью сделать, как ему кажется,

окончательный и бесповоротный выбор, который определит всю его дальнейшую судьбу. Это сопровождается:

1. Страхом совершить ошибку и «потратить жизнь не на то».
2. Ощущением груза ответственности за свое будущее.
3. Растерянностью из-за избытка или, наоборот, недостатка информации.
4. Конфликтом между собственными желаниями и ожиданиями родителей [43, с. 240].

Эта фоновая тревога ожидания и неопределенности может значительно усиливать реакцию на любые более конкретные стрессоры (например, на ту же подготовку к ЕГЭ).

Психологические проявления и последствия: как выглядит тревожный подросток в момент стресса?

Ситуативная тревожность у старших подростков - это целостная реакция, которая затрагивает все уровни функционирования личности: мысли, чувства, тело и поведение [4, с. 78].

На когнитивном (мыслительном) уровне:

Резкое снижение концентрации внимания. Подростку невозможно сосредоточиться на задании, мысли «разбегаются» [51, с. 132].

Нарушения памяти. Возникает так называемый «эффект пустого листа»: даже хорошо выученный материал становится недоступным в момент в момент волнения.

Катастрофизация. Мышление начинает работать по наихудшему сценарию: «Я все забуду», «Я точно провалюсь», «Учитель будет надо мной смеяться», «После этого все будут считать меня дураком».

Негативный внутренний диалог. В голове звучит непрерывная самокритика: «Я не справлюсь», «Я хуже всех», «У меня никогда ничего не получается», «Зачем я вообще стараюсь?».

На эмоциональном уровне:

Чувство напряженности, внутреннего «зажатия», как будто все внутри сжалось в комок [4, с. 80].

Беспокойство, нервозность, ощущение, что «сидеть на месте невозможно».

Раздражительность, вспыльчивость по пустякам.

Подавленность, тоска, чувство безысходности.

В момент острой реакции - приступы паники, ощущение удушья, головокружения, страх сойти с ума или потерять контроль.

На психофизиологическом (телесном) уровне: Вегетативная нервная система реагирует на тревогу по принципу «бей или беги» [14, с. 49].

Учащенное сердцебиение (тахикардия), ощущение, что «сердце выскакивает из груди».

Повышенная потливость, особенно ладоней

Дрожь в руках, ногах, дрожание голоса

Мышечное напряжение, скованность в шее и плечах

Сухость во рту, трудности с глотанием

Головные боли, головокружение

Нарушения сна (бессонница, тревожные сны) и аппетита (его потеря или, наоборот, «заедание» стресса)

На поведенческом уровне: Именно эти проявления наиболее заметны для педагогов и родителей:

Избегание. Подросток начинает всеми правдами и неправдами избегать стрессовых ситуаций: прогуливает уроки, на которых может быть опрос, отказывается от участия в олимпиадах или выступлениях, притворяется больным перед ответственным мероприятием.

Прокрастинация. Постоянное откладывание подготовки к экзаменам или выполнения важного проекта на потом, хотя внутреннее напряжение от этого только растет.

Суебливость или заторможенность. Он может беспричинно ходить по комнате, терзать предметы, грызть ногти, не находить себе места. Или, наоборот, впадать в ступор, становиться молчаливым и малоподвижным.

Снижение учебной продуктивности и качества работы. Даже если подросток сидит над учебниками, эффективность его работы близка к нулю из-за рассеянного внимания и страха.

Самая главная и опасная особенность ситуативной тревожности в старшем подростковом возрасте - это её теснейшая, практически неразрывная связь с самооценкой. Эта связь имеет циклический, самоподдерживающийся характер, образуя психологическую ловушку [51, с. 140].

Общая модель этого цикла выглядит следующим образом:

Подросток заранее ждёт трудностей. Например, перед сложным экзаменом он уже настроен на провал.

В момент стресса (экзамен, выступление) тревога нарастает до предела. Внимание падает, память отказывает, мысли путаются. В итоге подросток реально отвечает хуже, чем мог бы. Получает не ту оценку, которую хотел, или даёт сбивчивый ответ.

Происходит неудача.

Он объясняет её не случайными обстоятельствами, а своими внутренними недостатками. Кажется, что виноваты не волнение или сложное задание, а его собственная неспособность, глупость, отсутствие таланта. Закрепляется мысль: «У меня ничего не получится, потому что я такой».

Ошибка становится доказательством его несостоятельности. Страх перед следующими похожими ситуациями только усиливается. В следующий раз подросток входит в стрессе ещё более тревожным.

Получается замкнутый круг. Тревога мешает думать и действовать. Из-за этого случается неудача. Неудача подкрепляет чувство собственной

неполноценности. А оно, в свою очередь, усиливает тревогу перед следующими событиями [4, с. 95].

Со временем ситуативная тревожность может перерасти в личностную. То есть подросток начинает бояться уже не только конкретных ситуаций, а всего подряд. Он теряет веру в себя. Формируется убеждение «всё равно ничего не изменишь, стараться бесполезно».

Если посмотреть на особенности старшего подросткового возраста, можно понять, почему тревожность так легко возникает. В этом возрасте главное - выбрать профессию, найти своё место в жизни, получить признание от других и научиться принимать себя. Именно эти задачи и становятся основой для стресса в школе и общении.

Что чаще всего провоцирует тревогу?

Экзамены (ЕГЭ, ОГЭ), ответы у доски, публичные выступления, конфликты с друзьями, а также давление со стороны соцсетей [5; 14].

Всё это показывает, что нужна системная работа психологов и педагогов. Она должна не просто снимать острые симптомы, а ломать сам этот круг, данный вопрос подробно рассматривается в следующем параграфе.

1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков

В научных источниках по психологии и педагогике термин «модель» трактуют как существующую в сознании или воплощённую в реальности конструкцию, которая отражает ключевые характеристики какого-либо объекта и может использоваться вместо него в ходе [25, с. 210]. В.И. Долгова определяет модель как «искусственно созданный объект, сходный с реальными исследуемыми объектами» [15, с. 12]. А.С. Косогова понимает модель как «мысленно представленную систему, отображающую существенные свойства объекта» [25, с. 215].

Моделирование научного исследования это - метод опосредованного познания, при котором изучается не сам объект, а его заместитель-модель, позволяющая получить новое знание о прототипе [15, с. 78]. Одним из этапов моделирования является построение дерева целей, который помогает структурировать цели, подцели и задачи, а также определить необходимые ресурсы. «Дерево целей» представляет собой построенную по иерархическому принципу схему, где главная цель последовательно разбивается на более частные подцели, затем на конкретные задачи и шаги по их реализации. Графически такая структура выглядит как дерево, расположенное вверх ногами: в основании (ствол) находится генеральная цель, отходящие от него крупные ветви - это подцели, а более мелкие веточки и листья - задачи и практические действия [41]. В исследованиях В.И. Долговой данный метод используется для системного анализа и структурирования коррекционной работы [18, с. 62].

Принципы построения коррекционной программы:

Принцип единства диагностики и коррекции. Коррекционная работа должна основываться на результатах предварительной диагностики, позволяющей выявить уровень и специфику ситуативной тревожности, а также определить индивидуальные мишени воздействия.

Принцип активности и субъектности. Подросток выступает не пассивным объектом коррекционного воздействия, а активным участником процесса, осознающим цели работы и осваивающим навыки саморегуляции.

Принцип комплексности. Тревожность представляет собой многоуровневое явление, проявляющееся на когнитивном, эмоциональном, физиологическом и поведенческом уровнях, что требует применения разнообразных методов воздействия.

Принцип научной обоснованности. В основе программы должны лежать методы, эффективность которых подтверждена эмпирическими исследованиями (КПТ, релаксационные техники, арт-терапия).

Принцип практической инструментальности. Конечной целью работы является формирование у подростка конкретных навыков совладания с тревогой, которые он сможет применять самостоятельно.

С целью эффективной реализации нашего исследования была разработана иерархическая структура «дерево целей». Генеральной целью является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков. Достижения этой цели предполагает последовательное решение ряда задач, которые представлены в виде схемы на рисунке 1.



Рисунок 1 – «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков.

1. Теоретически обосновать проблему коррекции ситуативной тревожности.

1.1. Изучить проблему тревожности психолого-педагогической литературы.

1.2. Выявить особенности проявления ситуативной тревожности у старших подростков.

1.3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших подростков.

2. Организовать и провести эмпирическое исследования.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Описать характеристику выборки и проанализировать результаты этого эксперимента.

3. Провести опытно-экспериментальную работу и оценить ее эффективность.

3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.3. Разработать практические рекомендации для педагогов и родителей по снижению уровня ситуативной тревожности подростков.

Построение данного «дерево целей» позволяет не только чётко структурировать весь ход исследования, но и служит основой для разработки модели психолого-педагогической коррекции. Представленная иерархия целей логично разбивает процесс работы на конкретные, решаемые этапы: от теоретического анализа проблемы и диагностики до непосредственной коррекции, оценки её эффективности и формулировки практических рекомендаций. Такая структура обеспечивает комплексный и системный подход к решению поставленной проблемы, что в свою очередь, способствует успешному достижению генеральной цели исследования.

Отобразим модель целей в соответствии с рисунком 2.

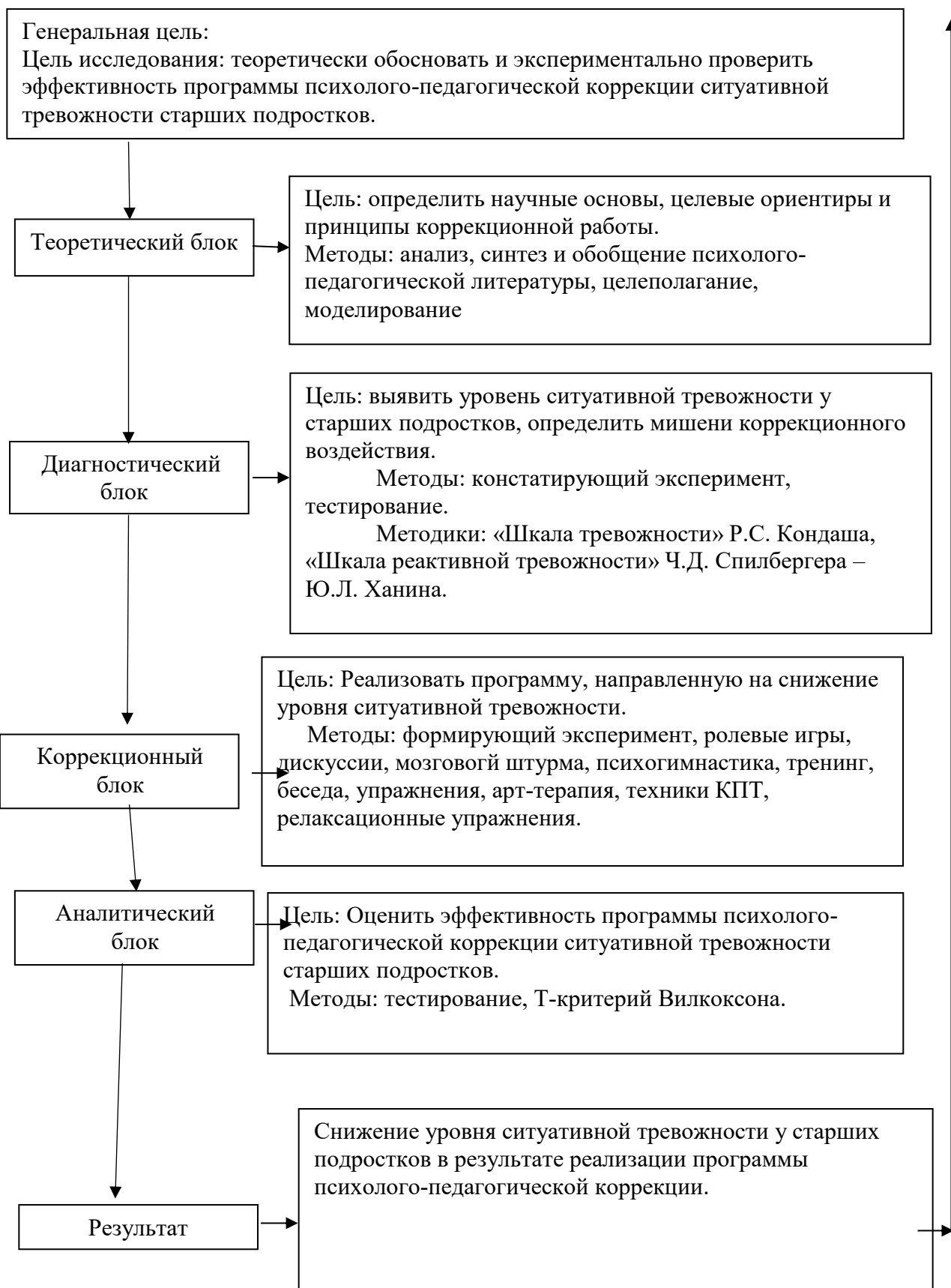


Рисунок 2 – Модель исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков

Далее для большой наглядности раскроем каждый блок.

Обоснование модели.

Разработанная модель базируется на комплексном подходе к изучению и коррекции ситуативной тревожности. Описание теоретических оснований модели обозначена далее.

- теория тревоги как черты и состояния (Ч.Д. Спилбергер), рассматривающая ситуативную тревожность как временное эмоциональное состояние в ответ на конкретную стрессовую ситуацию;

- положение отечественной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) о ситуации в обществе и ведущей деятельности в подростковом возрасте, а также по ситуативной тревожности в целом (А.М. Прихожан).

Модель представляет собой целостную структуру, направленную на снижение уровня ситуативной тревожности.

Структура модели:

Разработанная модель включает 4 блока, каждый из которых решает определённые задачи и использует специфические методы, обеспечивая целостность коррекционного процесса.

Блок 1. Теоретический.

Цель: определить научные основы, целевые ориентиры и принципы коррекционной работы.

Задачи: определение научных основ, целевых ориентиров и принципов коррекционной работы.

Содержание: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме ситуативной тревожности, обоснование актуальности, формулировка гипотезы, цели и задач исследования.

Результат: концептуальная основа и развернутый план коррекционной программы [15, с. 66].

Блок 2. Диагностический.

Цель: выявить уровень ситуативной тревожности у старших подростков, определить мишени коррекционного воздействия.

Задачи: на первом этапе нужно измерить уровень ситуативной тревожности у старших подростков и понять, на какие стороны их состояние следует в первую очередь.

Методы и инструментарий: констатирующий эксперимент, тестирование, беседа, наблюдение. Используются две методики: «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша и опросник «Шкала реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина [57; 58].

Результат: на основе диагностики был составлен психологический портрет группы, выделение ключевых триггеров тревоги, определение индивидуальных мишеней для коррекции [57; 58].

Блок 3. Коррекционный.

Цель: реализовать программу, направленную на снижение уровня ситуативной тревожности.

Задачи: реализация программы, направленной на снижение уровня ситуативной тревожности старших подростков.

Форма работы: цикл групповых занятий (8-12 встреч), поскольку групповая форма позволяет подросткам получить поддержку от сверстников, обеспечить обратную связь и снизить ощущение уникальности собственных проблем [66, с. 78].

Основные направления и методы:

Когнитивное направление: техники выявления и анализа автоматических негативных мыслей, когнитивная реструктуризация (сократический диалог), ведение дневника мыслей и чувств, работа с катастрофизацией и иррациональными убеждениями долженствования [20, с. 112].

Эмоционально-регулятивное и телесное направление: обучение диафрагмальному дыханию, прогрессивной мышечной релаксации (по Джекобсону), элементам аутогенной тренировки, телесно-ориентированным упражнениям на снятие мышечных зажимов [11; 61].

Поведенческое направление: систематическая десенсибилизация, поведенческие репетиции и ролевые игры для отработки навыков уверенного поведения в стрессовых ситуациях.

Арт-терапевтические методы: использование метафорических карт, изотерапии (рисование страха и ресурса), лепки для безопасного выражения эмоций и поиска творческих способов совладания [27; 34].

Результат: сформированный у каждого участника индивидуальный набор когнитивных, релаксационных и поведенческих техник совладания с ситуативной тревогой; снижение остроты эмоциональных реакций, повышение уверенности в себе.

Блок 4. Аналитический.

Цель: Оценить эффективность программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков.

Задачи: оценка эффективности реализованной программы, анализ динамики показателей, формулировка выводов.

Методы: контрольное тестирование (повторное применение диагностических методик), качественный анализ обратной связи от участников, наблюдение, методы математической статистики (Т-критерий Вилкоксона для сравнения зависимых выборок) [47; 57].

Результат: полученные данные об эффективности программы. Сделаны выводы о сильных сторонах модели и направлениях доработки. Сформулированы итоговые рекомендации [15, с. 92].

Графическая структура модели представлена на рисунке 1.

Таким образом, построение данного «дерево целей» позволяет не только чётко структурировать весь ход исследования, но и служит основой для разработки модели психолого-педагогической коррекции. Представленная иерархия включает в себя теоретическое обоснование, диагностику, коррекционную работу и анализ результатов. Модель направлена не просто на временное уменьшение симптомов, а на то, чтобы подростки научились сами справляться с тревогой. Это поможет им в

будущем успешнее преодолевать стресс. Данная модель легла в основу эксперимента, который описан дальше [15; 66].

Выводы по Главе 1

Проведенный в первой главе теоретический анализ позволил систематизировать научные представления о проблеме ситуативной тревожности и нюансах ее проявления в старшем подростковом возрасте, а также создать концептуальную модель психолого-педагогической коррекции.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы (параграф 1.1) было установлено, что тревожность - это многогранное явление в науке её принято делить на два вида: кратковременную тревогу (реакция на конкретную угрозу и устойчивую тревожность (свойство личности)). Для нашего исследования особенно важно разграничение, которое предложил Ч.Д. Спилбергер. Он разделил ситуативную (реактивную) тревожность как временное состояние и личностную как устойчивую черту.

Анализ возрастных особенностей старших подростков 15–17 лет (параграф 1.2) позволил выделить ключевые факторы, обуславливающие повышенную уязвимость данной возрастной группы к ситуативной тревожности. Центральными психологическими новообразованиями этого периода выступают профессиональное и личностное самоопределение, обостренная потребность в социальном признании, развитие рефлексии и самосознания. Специфическими триггерами ситуативной тревожности в данном возрасте являются ситуации академической оценки (ЕГЭ, ОГЭ, ответы у доски), публичной самопрезентации, конфликты в референтной группе, а также давление цифровой среды, включающее феномен социального сравнения, зависимость от внешней оценки и кибербуллинг. Выявленные особенности определяют необходимость целенаправленной

психолого-педагогической коррекции, направленной на конструктивное совладение с тревогой.

В параграфе 1.3 на основе теории и метода «дерево целей» построили модель работы с ситуативной тревожностью у старших подростков. Модель представляет собой целостную структуру, включающую четыре взаимосвязанных блока: теоретико-методологический (определение научных основ и принципов работы), диагностико-аналитический (выявление уровня тревожности и мишеней коррекционного воздействия), коррекционно-развивающий (реализация программы с использованием методов КПТ, телесно-ориентированной психотерапии и арт-терапии) и аналитико-результативный (оценка эффективности проведенной работы). Предложенная модель обеспечивает системный подход к решению проблемы и создает концептуальную основу для организации опытно-экспериментального исследования.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Работа организована в три последовательных этапа, изложенных ниже.

1. Поисково-подготовительный этап, посвященная поиску в подготовке. На этом этапе нашей исследовательской деятельности мы провели сбор и изучение научно-методических трудов в области психологии и педагогике. Была определена значимость рассматриваемого вопроса, а также чётко сформулированы целевые установки, объект предмет, гипотеза, задачи, используемые в нашем исследовании. Кроме того, мы уделили внимание рассмотрению различных трактовок тревожности и ситуативной тревожности, предложенных различными исследователями в рамках различных теоретических подходов. В способствующие возникновению данных явлений, а также формы, в которых ситуативная тревожность проявляется у старших подростков.

2. Опытно-экспериментальный этап. На данной стадии мы встречали участников эксперимента, устанавливали с ними доверительные отношения и создавали мотивацию для участия в психодиагностическом обследовании. Мы гарантировали сохранение анонимности полученных данных и подробно объяснили участникам процедуру выполнения психодиагностических заданий в соответствии с требованиями методических указаний. После разъяснений испытуемые начинали выполнение заданий. По окончании работы мы собирали заполненные бланки и выражали признательность участникам за их внимательность и старание, предварительно согласовав сроки и форму предоставления информации о результатах психодиагностики.

3. Контрольно-обобщающий. На этом этапе мы осуществляли углублённый анализ и систематизацию результатов, полученных в ходе психодиагностического исследования.

К методам исследования:

К теоретическим методам относятся:

1. Анализ - это детальное изучение чего - либо, мысленное или практическое разделение объекта на части [33, с. 167].

2. Моделирование - это процесс разработки модели, которая применяется для более глубокого анализа свойств, структуры, взаимосвязей и взаимоотношений между объектами [15, с. 392].

3. Обобщение - это метод, направленный на выделение и закрепление относительно стабильных и постоянных характеристик объектов и их взаимосвязей. Этот подход используется для выявления общих закономерностей и выводов, основанных на полученных данных [33, с. 354].

4. Сравнение - это познавательная операция, основанная на выявлении сходств и различий между объектами: с помощью сравнения определяются количественные и качественные свойства предметов, проводится их классификация, упорядочивание и оценка содержания изучаемого объекта [33, с. 117].

5. Синтез - это соединение отдельных частей или сторон предмета в единое целое [33, с. 27].

6. Целеполагание - это процесс постановки и формулировки целей, представляющих собой желаемые результаты активности. Этот процесс включает в себя важные методологические и методические аспекты [19, с. 74].

К эмпирическим методам относятся:

1. Констатирующий эксперимент - это исследование, которое направлено на выявление изменяемых переменных на результат. Иначе говоря, он фиксирует текущее состояние проблемы [19, с. 84].

2. Формирующий эксперимент - это метод, который изучает, как формируются новые навыки, установки или модели поведения. Это происходит за счёт изменения определённых условий в экспериментальной среде [19, с. 73].

3. Тестирование в психологии - это метод оценки знаний, умений навыков или личностных характеристик с помощью стандартизированных заданий [33, с. 3].

4. Проективный метод - это способ изучения личности, основанный на анализе бессознательных проекций, с последующих интерпретаций этих данных [33, с. 8].

Так же в исследовании был использован метод математико-статистический метод: Т-критерий Вилкоксона [43, с. 18].

Охарактеризуем используемые в исследовании психодиагностические методики.

1. Название психодиагностической методики: «Шкала тревожности» (Р.С. Кондаша).

2. Автор: Р.С. Кондаш.

3. Назначение: диагностика уровня тревожности у подростков в трёх основных сферах: школьной (учебной), самооценочной и межличностной.

4. Структура, стимульный материал: данная методика содержит 30 ситуаций, которые подросток оценивает по степени выраженности тревоги по 4- бальной шкале (0 - ситуация 36 не вызывает беспокойства; 1 - немного беспокоит; 2 - ситуация неприятна; 3 - ситуация очень неприятна; 4 - ситуация вызывает очень сильное беспокойства, страх).

5. Процедура обследования: проводится фронтально или индивидуально, занимает 10-15 минут, для подростков 12-17 лет.

6. Способ обработки результатов: подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому вопросу и шкале в целом.

7. Регистрируемые показатели: уровень тревожности: низкий - до 30 баллов, - средний - 31-45 балл, высокий - более 45 баллов, а также доминирующий тип тревожности (школьная, самооценочная, межличностная), что важно для определения мишеней коррекционного воздействия.

Вторая методика: Опросник «Шкала реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина.

1. Название психодиагностической методики: «Шкала реактивной тревожности (State-Trait Anxiety inventory, STAI, адаптация Ю.Л. Ханина).

2. Авторы: Ч.Д. Спилбергер (разработчик оригинальной методики), Ю.Л. Ханина.

3. Назначение: измерения уровня ситуативной (реактивной) тревожности как эмоционального состояния в текущий момент. В нашем исследовании только реактивная шкала, что соответствует цели диагностики ситуативной тревожности «здесь и сейчас».

4. Структура, стимульный материал: опросник состоит из 20 утверждений, оценивающих степень выраженности тревожных ощущений в момент проведения обследования. Испытуемый оценивает каждое утверждение по 4-бальной системе (1 - нет, это не так; 4 - совершенно верно).

5. Процедура обследования: проводится индивидуально или в группе, занимает 5-7 минут, для подростков и взрослых.

6. Способ обработки результатов: подсчитывается общая сумма баллов.

7. Регистрируемые показатели: уровень ситуативной (реактивной) тревожности: до 30 баллов – низкий уровень; 31-45 баллов - умеренный; 45 баллов и выше - высокий уровень.

Таким образом, выбранные исследования снижения ситуативной тревожности старших подростков проходило в три этапа:

Поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В работе был использован комплекс методов и методик: теоретические - анализ, синтез и обобщение литературы, целеполагание, моделирование;

Эмпирические - констатирующей эксперимент, тестирование по методикам: «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша; «Шкала реактивной тревожности» Ч.Д Спилбергера - Ю.Л. Ханина. Представленные этапы, методы и методики отвечают цели и задачам исследования.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Анализ исследование ситуативной тревожности старших подростков проводилось на базе МБОУ «СОШ №116 г. Челябинска» среди учащихся 9 класса, в количестве 25 человек, в возрасте от 15 до 16 лет.

С целью обеспечения репрезентативности полученных данных и соблюдения принципов комплексного психолого-педагогического анализа нами была составлена развернутая социально-психологическая характеристика исследуемой группы, опирающаяся на данные школьной документации, результаты педагогического наблюдения, итоги ежегодного социально-психологического тестирования (СПТ), а также сведения, предоставленные классным руководителем.

Анализ социального паспорта класса показал: 92 % семей благополучные и полные. Двое учащихся из неполных семей, один под опекой. Родители активно включены в учёбу детей: посещают собрания, общаются с классным руководителем, следят за успехами. Это создает у подростков не только опору, но и дополнительную ответственность, что может влиять на уровень ситуативной тревожности.

Классный коллектив существует в текущем составе с пятого класса, что свидетельствует о сформированности устойчивых межличностных связей и наличии общей истории взаимодействия. Смена классного

руководителя происходила однократно при переходе из младшего звена в среднее, что является нормативным этапом и не оказало деструктивного влияния на психологический климат группы.

Уровень познавательной активности и учебной мотивации в классе оценивается как выше среднего. Явно выраженных неуспевающих или учащихся, систематически не осваивающих образовательную программу, не выявлено. Большинство учеников ориентированы на продолжение обучения в 10-11 классах и последующее поступление в высшие учебные заведения, что создает специфический фон «повышенной академической ответственности». Наибольшие затруднения у отдельных учащихся вызывают точные науки (алгебра, физика, химия), однако эти трудности носят избирательный характер и компенсируются успехами в гуманитарных дисциплинах. Качество выполнения домашних и самостоятельных работ в целом соответствует предъявляемым педагогическим требованиям.

Наблюдения классного руководителя и педагога-психолога, а также данные социометрии, проведенной в начале учебного года, позволяют охарактеризовать социально-психологический климат в коллективе как благоприятный и эмоционально комфортный. В классе сформированы стабильные микрогруппы по интересам, учащиеся проявляют взаимопомощь и поддержку, особенно в период подготовки к контрольным и экзаменационным мероприятиям. Случаев открытого буллинга, систематической травли или бойкота не зафиксировано. Явно отвергаемых или изолированных членов коллектива («изгоев») не выявлено, что является важным показателем эмоционального благополучия группы. Лидерские позиции занимают 3-4 ученика с высокой социальной и познавательной активностью. Вместе с тем, в коллективе наблюдаются латентные процессы конкуренции за академические достижения и статусное положение, что может выступать скрытым триггером ситуативной тревожности в моменты публичной оценки знаний.

Особого внимания заслуживает анализ эмоционально-волевой сферы и факторов риска. По результатам ежегодного социально-психологического тестирования (СПТ), направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, а также факторов риска, в классе была выделена группа подростков с повышенным уровнем эмоционального напряжения. У 5 учащихся (20 % от выборки) диагностированы признаки повышенной учебной тревожности и склонность к стрессовым реакциям в ситуациях проверки знаний. У одного подростка выявлены признаки демонстративного поведения и тенденция к протестным реакциям, что, однако, не приводит к серьезным дисциплинарным нарушениям и корректируется воспитательными мерами. Большинство учащихся демонстрируют адекватный уровень самоконтроля и эмоциональной устойчивости, характерный для данного возрастного этапа.

Таким образом, представленная характеристика свидетельствует о том, что выборка является типичной для старшего подросткового возраста в условиях общеобразовательной школы с повышенными требованиями. В результате скрытой конкуренции и на высокие результаты, а также признаки учебной тревожности у некоторых учащихся делают этих подростков подходящей для эмпирического исследования по коррекции ситуативной тревожности.

Для достижения цели и решения задач на этапе констатирующего эксперимента был применен комплекс диагностических методик, направленных на выявление уровня ситуативной тревожности у старших подростков. Для диагностики использовалась методика «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша, позволяющая оценить выраженность тревожных переживаний в различных жизненных ситуациях, актуальных для подростков. Результаты диагностики представлены на рисунке 3 и в таблице 2.1 Приложения.

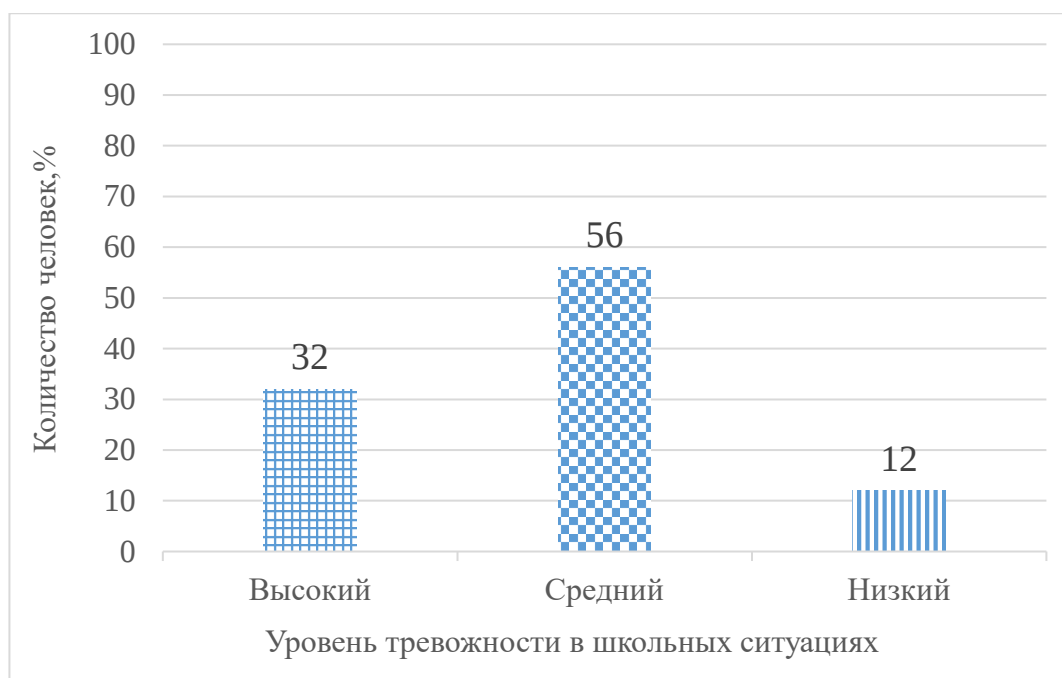


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня ситуативной тревожности в школьных ситуациях у старших подростков по методике «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша

Анализ полученных данных показал, что высокий уровень ситуативной тревожности зафиксирован у 8 испытуемых, что составляет 32 % от общей выборки. Данные подростки характеризуются повышенной эмоциональной возбудимостью, склонностью к частым переживаниям по незначительным поводам, внутренней напряженностью и неуверенностью в себе. В ситуациях неопределенности они проявляют избегающее поведение, быстро утомляются, испытывают затруднения при необходимости публичного ответа или выполнения ответственных заданий. Высокий уровень ситуативной тревожности может выступать препятствием для достижения академических и личностных целей и требует профессионального психолого-педагогического сопровождения.

Средний уровень ситуативной тревожности выявлен у 14 участников, что составило 56 % выборки. Для подростков данной группы характерно периодическое возникновение тревожных переживаний, связанных преимущественно с учебной деятельностью (контрольные работы, экзамены), взаимодействием со сверстниками и значимыми взрослыми.

Данные учащиеся в целом способны контролировать свое эмоциональное состояние и адекватно реагировать на стрессогенные ситуации, однако в периоды повышенных нагрузок могут испытывать внутреннее напряжение и дискомфорт. Указанный уровень тревожности рассматривается как вариант возрастной нормы, не препятствующий полноценному личностному развитию.

Низкий уровень ситуативной тревожности зафиксирован у 3 человек, что составляет 12 % от общего числа испытуемых. Эти подростки демонстрируют эмоциональную стабильность, уверенность в себе, способность самостоятельно справляться с возникающими трудностями. Полученные результаты согласуются с данными других исследователей и свидетельствуют о необходимости программы и её реализации.

Чтобы дополнительно оценить уровень ситуативной тревожности у старших подростков, использовалась методика «Шкала реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина. Результаты диагностики по этой методике приведены на рисунке 4 и в таблице 2.2 Приложения 2.

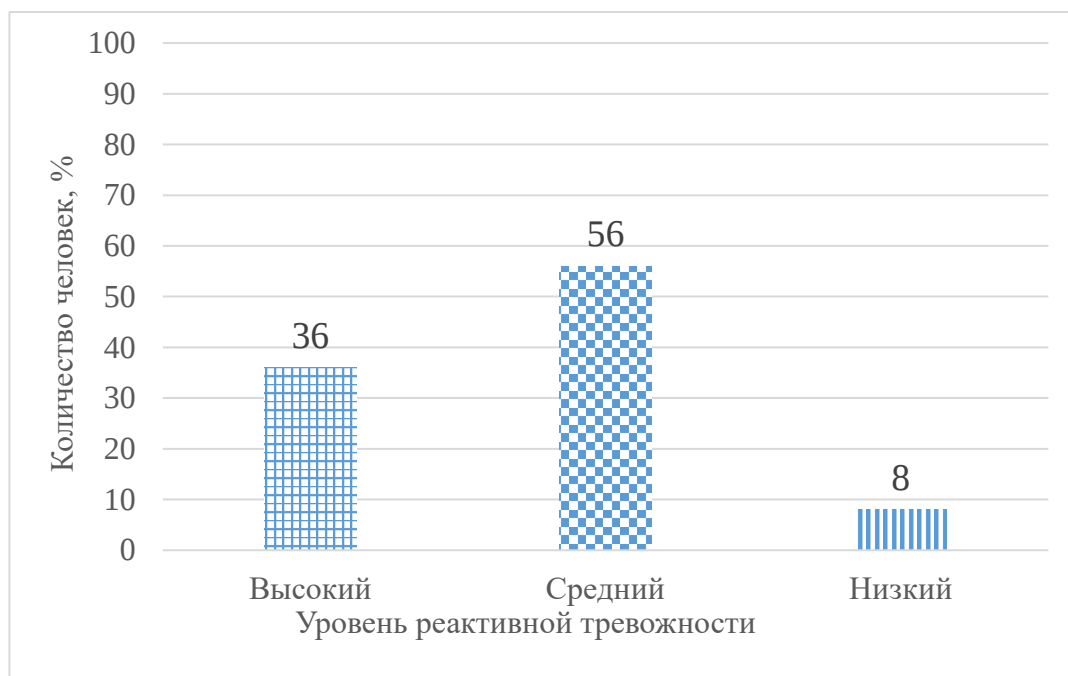


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня реактивной тревожности у старших подростков по методике «Шкала тревожности» Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина

Анализ полученных данных по методике Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина показал, что высокий уровень ситуативной (реактивной) тревожности зафиксирован у 9 испытуемых, что составляет 36 % от общей выборки.

Во время обследования у подростков этой группы наблюдалось сильное эмоциональное напряжение. Они испытывали тревогу, нервозность и постоянно переживали из-за текущей ситуации.

Для них свойственно переживание внутреннего дискомфорта, скованности, сниженный фон настроения и трудности концентрации внимания «здесь и сейчас». Высокая тревожность в данной группе показывает: ученики воспринимают и проверку, и учёбу как угрозу. Это снижает их продуктивность и заставляет включать психологическую защиту.

Средний уровень ситуативной тревожности выявлен у 14 участников, что составило 56 % выборки. Данные подростки демонстрируют умеренную эмоциональную реакцию на стрессогенные факторы. Их состояние характеризуется относительным равновесием: они способны мобилизоваться в ответственных ситуациях, но при этом не испытывают чрезмерного, истощающего напряжения. Такой уровень реактивной тревожности рассматривается как оптимальный (адаптивный), поскольку позволяет сохранять продуктивность деятельности и адекватно реагировать на происходящее без признаков дезадаптации.

Стоит учесть: слишком низкая тревожность иногда говорит о том, что человек вытесняет значимые переживания.

Сопоставление результатов, полученных по методикам Р.С. Кондаша и Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина, демонстрирует высокую степень согласованности данных. В обеих методиках преобладает средний уровень тревожности (56 %), а доля подростков с высоким уровнем тревожности составляет около трети выборки (32 % и 36 % соответственно). Это

подтверждает объективность выявленных показателей: устойчивая ситуативная тревожность есть у значительной части старших подростков.

Выводы по 2 главе

Исследование было организовано в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических методов (анализ, синтез, моделирование). Эмпирическая часть включала проведение констатирующего эксперимента и тестирование.

Психодиагностический инструментарий составили «Шкала тревожности» Р. С. Кондаша, «Шкала реактивной тревожности» Ч. Д. Спилбергера - Ю. Л. Ханина.

Эмпирической базой исследования выступила группа старших подростков 9 класса МБОУ «СОШ №116 г. Челябинска» в количестве 25 человек в возрасте 15-16 лет. Представленная развернутая социально-психологическая характеристика группы позволила сделать вывод о репрезентативности выборки и типичности выявленных тенденций для старшего подросткового возраста в условиях общеобразовательной школы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволило выявить ключевые характеристики ситуативной тревожности в выборке. Установлено, что согласованность результатов по двум независимым методикам свидетельствуют об объективности выявленных показателей, что у значительной части подростков тревожность устойчиво повышена. Это указывает на необходимость разработки и проведения программы коррекции ситуативной тревожности у старших подростков. Полученные данные количественного и качественного анализа служат надёжной эмпирической основой для разработки и реализации программы психолого-педагогической коррекции тревожности.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

3.1 Психолого-педагогическая программа формирования ситуативной тревожности старших подростков

Старший подростковый возраст (15–17 лет) характеризуется повышенной уязвимостью к стрессовым ситуациям, связанным с учебной деятельностью, межличностным взаимодействием и профессиональным самоопределением. Высокая эмоциональная и энергетическая затратность, обусловленная необходимостью постоянного самоконтроля, страхом публичных выступлений и ответственностью за результаты, приводит к истощению адаптационных ресурсов и росту ситуативной тревожности [4; 51]. Результаты констатирующего эксперимента, представленные во второй главе, выявили, что высокий уровень ситуативной тревожности характерен для 32 % испытуемых (по методике Р.С. Кондаша) и для 36 % испытуемых (по методике Спилбергера-Ханина). Средний уровень тревожности зафиксирован у 56 % и 55% испытуемых соответственно. Данные показывают, что эта программа необходима.

Цель программы: снизить уровень ситуативной тревожности у старших подростков.

Задачи программы:

1. Ознакомить подростков с понятием ситуативной тревожности, её причинами, симптомами и способами совладения.
2. Сформировать умения распознавать и корректировать негативные автоматические мысли, провоцирующие ситуативную тревожность.
3. Сформировать навыки конструктивного поведения в стрессовых ситуациях (ответ у доски, контрольные работы, публичные выступления).

4. Сформировать умения использовать творческие методы (арт-терапия) для снижения уровня ситуативной тревожности.

Принципы построения коррекционной программы:

Принцип единства диагностики и коррекции - коррекционная работа основывается на результатах предварительной диагностики, позволяющей выявить уровень ситуативной тревожности и определить индивидуальные мишени воздействия [61; 66].

Принцип активности и субъектности - подросток выступает не пассивным объектом коррекционного воздействия, а активным участником процесса, осознающим цели работы и осваивающим навыки саморегуляции [66].

Принцип комплексности – тревожность проявляется на когнитивном, эмоциональном, физиологическом и поведенческом уровнях, что требует применения разнообразных методов воздействия [68].

Принцип научной обоснованности - в основе программы лежат методы, эффективность которых подтверждена эмпирическими исследованиями (когнитивно-поведенческая терапия, телесно-ориентированная психотерапия, арт-терапия) [20; 27; 61].

Принцип практической инструментальности - конечной целью работы является формирование у подростков конкретных навыков совладания с тревогой, которые они смогут применять самостоятельно [66].

Научно-методические основания программы. Программа разработана с опорой на концепции когнитивно-поведенческой терапии (А. Бек, А.Б. Холмогорова), телесно-ориентированной психотерапии (В. Райх, М. Фельденкрайз), арт-терапевтический подход (Л.В. Косикова, Е.А. Полинская) и возрастные особенности старших подростков (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина) [9; 20; 27; 43].

Участники программы: старшие подростки 16-17 лет (учащиеся 10 класса). В тренинге участвовали 11 человек, именно такое количество

позволяет создать теплую атмосферу и уделить внимание каждому участнику. Продолжительность и форма занятий описано далее:

Количество занятий: 7 занятий

Периодичность: 2 раза в неделю

Длительность каждого занятия: 1.5-2 час (зависит от сложности темы и состояния группы).

Общая продолжительность программы: 4 недели

Занятия имеют одну структуру и делятся на три этапа, которые представлены далее.

1. Диагностический этап (входная диагностика). Проводится до начала занятий с целью выявления актуального уровня ситуативной тревожности участников, а также для формирования группы.

2. Коррекционно-развивающий этап (основные занятия). Реализуется цикл тренинговых занятий, направленных на решение поставленных задач.

3. Аналитический этап (итоговая диагностика). Проводится после завершения цикла для оценки эффективности программы и отслеживания динамики изменений.

Структура каждого занятия:

Приветствия (настрой на работу и сплочение группы)

Разминка (снятие напряжения)

Основная часть (упражнения, игры, дискуссии, направленные на решение задач занятия)

Рефлексия (обсуждение мыслей, опыта и чувств, полученных на занятиях)

Прощание (закрепление позитивного настроения, подведения итогов)

Требуемое оборудование и инвентарь:

Помещение для тренингов (просторное, чтобы участники могли

Стулья по количеству участников, стол

Технические средства (ноутбук, колонки)

Канцелярские принадлежности (бумага, ручки цветные карандаши, фломастеры, краски).

Раздаточные материалы (памятки, бланки для упражнений)

Сроки реализации программы: программа состоит из 7 занятий по 1,5 часа. Занятия проходят один раз в неделю.

Форма проведения: групповой тренинг.

Методы: ролевые игры, дискуссии, методика «мозгового штурма», психогимнастика, тренинг, беседа, упражнения, арт-терапия, техники КПТ терапии, телесно-ориентированные техники, релаксационные упражнения [11; 20; 27; 53].

Требуемое оборудование и инвентарь:

- помещение площадью не менее 50 кв. м;
- стулья по количеству участников;
- один стол;
- мягкие коврики (пенка) для всех участников;
- компьютер или ноутбук, с колонками;
- канцелярские принадлежности (листы А4, ручки, фломастеры).

Правила групповой работы. Данные правила необходимо обсудить с участниками, получить их согласие и только после принятия правил всеми участниками приступить к работе.

1. Я беру на себя ответственность за свои слова. Я буду выражать свои мысли, начиная с фразы «Я думаю...», «Я считаю...».

2. Я стремлюсь к конкретике и искренности, избегаю общих фраз и штампов.

3. Я активно участвую в работе группы, не остаюсь в стороне.

4. Я буду следить за временем, выполнять задания в установленные сроки.

5. Я концентрируюсь на настоящем, говорю о том, что происходит здесь и сейчас.

6. Я обращаюсь к людям напрямую, не говорю о ком-либо в третьем лице.

7. Я соблюдаю правило открытости, не участвую в закулисных разговорах.

8. Я соблюдаю конфиденциальность: всё, что я увижу, услышу и скажу в группе, останется внутри группы.

9. Я уважаю чужое мнение, не перебиваю говорящего.

10. Я не использую телефон во время занятий.

Вводная лекция для участников программы

Знакомство с программой психологических тренингов по коррекции ситуативной тревожности

Добрый день, уважаемые участники! Я рада приветствовать вас на вводной лекции нашей программы, посвящённой коррекции ситуативной тревожности. Сегодня мы поговорим о том, что такое тревожность, почему она особенно актуальна в старшем подростковом возрасте, и как наша программа может помочь вам справиться с волнением.

Что такое ситуативная тревожность? Это временное эмоциональное состояние, которое возникает в ответ на конкретные стрессовые ситуации - экзамены, ответы у доски, публичные выступления, важные разговоры. В умеренных дозах тревога даже полезна - она мобилизует наши силы. Но когда она становится слишком сильной, она начинает мешать: мы не можем сосредоточиться, забываем даже то, что хорошо знали, чувствуем дрожь и напряжение.

Почему старшие подростки особенно уязвимы? В вашем возрасте идёт интенсивное становление личности. Вы сталкиваетесь с высокими ожиданиями со стороны школы, семьи, сверстников. Добавьте сюда подготовку к экзаменам и необходимость выбора будущего пути - и становится понятно, почему тревога может стать постоянным спутником.

Как наша программа может вам помочь?

1. Вы узнаете, как устроена тревога и почему она возникает.

2. Вы научитесь распознавать первые признаки тревожного состояния.

3. Вы освоите конкретные техники саморегуляции, которые помогут быстро успокоиться в стрессовой ситуации.

4. Вы получите поддержку от группы и поймёте, что вы не одиноки в своих переживаниях.

Программа включает 7 занятий, на которых мы будем работать с мыслями, эмоциями, телом и поведением. Каждое занятие будет содержать полезные упражнения, которые вы сможете применять самостоятельно в своей повседневной жизни.

Уверена, что наша программа поможет вам лучше понимать себя, справляться с волнением и стать увереннее!

Тематическое планирование занятий

Занятие 1. «Знакомство с тревогой»

Цель: создание доверительной атмосферы, информирование о природе тревожности, осознание её проявлений.

Содержание: вводная лекция, упражнение «Портрет тревоги» (рисование и обсуждение), групповая дискуссия «Что я чувствую, когда тревожусь», релаксационное упражнение «Дыхание по квадрату».

Занятие 2. «Мои мысли»

Цель: обучение навыкам распознавания и анализа негативных автоматических мыслей.

Содержание: упражнение «Поток сознания» (вербализация мыслей в стрессовой ситуации), техника «А, Б, В» (событие - мысль - эмоция), работа с дневником мыслей (выявление иррациональных убеждений), когнитивная реструктуризация (анализ доказательств «за» и «против»), групповая дискуссия.

Занятие 3. «Я и моё тело»

Цель: обучение техникам телесной и эмоциональной саморегуляции.

Содержание: диафрагмальное дыхание, прогрессивная мышечная релаксация (по Джекобсону), упражнение «Сканирование тела» (осознавание телесных ощущений), техника «Заземление» (5-4-3-2-1), упражнения на снятие мышечных зажимов.

Занятие 4. «Стратегии поведения в стрессовых ситуациях»

Цель: формирование навыков конструктивного поведения в стрессовых ситуациях.

Содержание: ролевые игры (ответ у доски, общение с незнакомым человеком, ситуация экзамена), упражнение «Стратегии поведения» (анализ реакций: избегание, агрессия, уверенность), анализ ситуаций из опыта участников, моделирование уверенного поведения.

Занятие 5. «Мои ресурсы»

Цель: актуализация личностных ресурсов.

Содержание: упражнение «Мои сильные стороны» (индивидуальное и групповое обсуждение), коллаж «Мои ресурсы» (арт-терапия), арт-терапевтическая техника «Мой внутренний сад» (визуализация и рисование), групповая поддержка.

Занятие 6. «Творческое выражение»

Цель: развитие навыков эмоциональной саморегуляции через творчество.

Содержание: изотерапия (рисование страха и его трансформация в ресурс), метафорические карты (работа с образами тревоги и спокойствия), техника «Страх как образ» (создание безопасного образа), обсуждение.

Занятие 7. «Закрепление навыков саморегуляции»

Цель: закрепление полученных навыков, формирование позитивного образа будущего.

Содержание: упражнение «Письмо себе» (напоминание о техниках саморегуляции), создание общего коллажа группы (символы спокойствия и уверенности), итоговая рефлексия (что было полезным, что буду применять), заключительный ритуал (обмен пожеланиями).

Таким образом, разработанная программа коррекции ситуативной тревожности у старших подростков включала 7 занятий, построенных на принципах когнитивно - поведенческого, телесно - ориентированного и арт-терапевтического подходов. Содержание занятий было направлено на ознакомление подростков с природой тревожности, формирование навыков распознавания и коррекции негативных автоматических мыслей, освоение техник эмоциональной и телесной саморегуляции, отработку конструктивных стратегий поведения в стрессовых ситуациях, а также на актуализацию личностных ресурсов и закрепление полученных навыков. Программа полностью готова к реализации.

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

Исследование проводилось с использованием тех же диагностических методик: «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша и «Шкала реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина. Индивидуальные результаты первичной и повторной диагностики представлены в Приложении 4. Сравнительный анализ результатов «до» и «после» реализации программы представлены на рисунках 5 и 6.

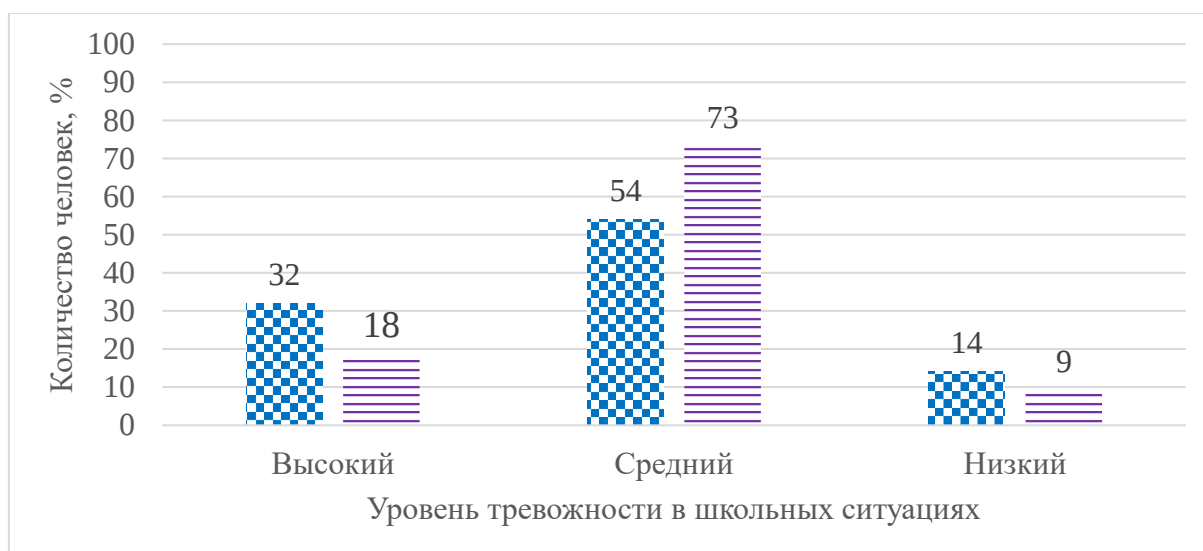


Рисунок 5 – Динамика уровня ситуативной тревожности в школьных ситуациях у старших подростков по методике Р.С Кондаша до и после реализации коррекционной программы

По данным рисунка 5 видна положительная динамика уровня тревожности в школьных ситуациях по методике Р.С. Кондаша.

Высокий уровень тревожности после реализации программы зафиксирован у 4 испытуемых, что составляет 18 % от выборки, тогда как на констатирующем этапе данный показатель составлял 32 % (7 человек). Эти подростки по-прежнему характеризуются повышенной эмоциональной возбудимостью и внутренней напряжённостью, однако их количество сократилось почти вдвое, что свидетельствует о положительном влиянии коррекционной программы на наиболее уязвимую группу.

Средний уровень тревожности выявлен у 16 участников, что составило 73 % выборки (на констатирующем этапе - 54 %, 12 человек). Для подростков данной группы характерно периодическое возникновение тревожных переживаний, связанных преимущественно с учебной деятельностью и взаимодействием со сверстниками. Увеличение доли учащихся со средним уровнем тревожности рассматривается как благоприятный показатель, поскольку данный уровень является адаптивным и не препятствует полноценному личностному развитию.

Низкий уровень реактивной тревожности остался без изменений и зафиксирован у 2 человек (9 %). Эти подростки характеризуются состоянием спокойствия, уверенности и эмоциональной стабильности в момент обследования.

Таким образом, по методике Р.С. Кондаша наблюдается выраженная тенденция к снижению высокого уровня тревожности и увеличению доли подростков со средним, адаптивным уровнем.

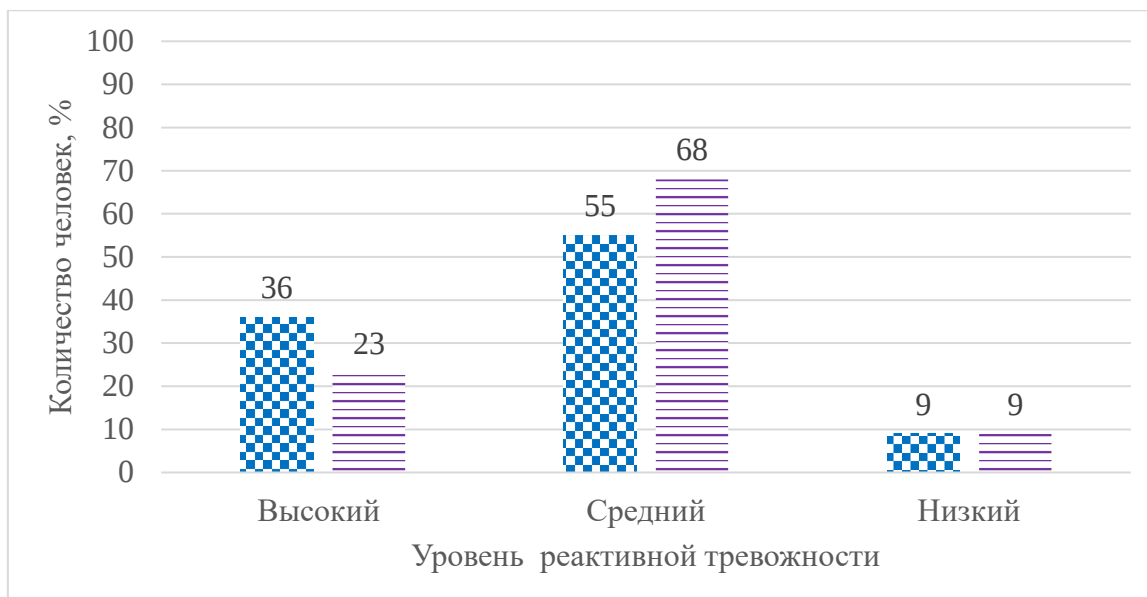


Рисунок 6 – Динамика уровня реактивной тревожности у старших подростков по методике Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина до и после реализации коррекционной программы

По рисунку 6 видна положительная динамика уровня реактивной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Высокий уровень реактивной тревожности после реализации программы зафиксирован у 5 испытуемых, что составляет 23 % от выборки (на констатирующем этапе - 36 %, 8 человек). Подростки данной группы в момент обследования по-прежнему характеризовались выраженным эмоциональным напряжением и субъективным ощущением беспокойства, однако снижение их доли свидетельствует об эффективности проведённой коррекционной работы.

Средний уровень реактивной тревожности выявлен у 15 участников, что составило 68 % выборки (на констатирующем этапе - 55 %, 12 человек). Данные подростки демонстрируют умеренную эмоциональную реакцию на стрессогенные факторы, их состояние характеризуется относительным равновесием. Такой уровень реактивной тревожности рассматривается как оптимальный (адаптивный), поскольку позволяет сохранять продуктивность деятельности без признаков дезадаптации.

Низкий уровень реактивной тревожности остался без изменений и зафиксирован у 2 человек (9 %). Эти подростки характеризуются состоянием спокойствия, уверенности и эмоциональной стабильности в момент обследования.

Таким образом, по методике Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина наблюдается снижение высокого уровня реактивной тревожности и увеличение доли учащихся со средним, адаптивным уровнем.

Анализ полученных данных показал, что количество подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности по методике Р.С. Кондаша снизилось с 7 чел. (32 %) до 4 чел. (18 %). Это свидетельствует о том, что после участия в коррекционной программе подростки стали реже испытывать интенсивные тревожные переживания в типичных школьных и коммуникативных ситуациях, что отражает повышение эмоциональной устойчивости и снижение остроты реагирования на стрессовые события.

Количество подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности по методике Ч. Д. Спилбергера - Ю. Л. Ханина снизилось с 8 чел. (36 %) до 5 чел. (23 %). Подростки стали реже испытывать выраженное напряжение, беспокойство и физиологические проявления тревоги в момент обследования, что может быть связано с освоением ими 25 техник саморегуляции и релаксации в рамках реализованной программы.

Доля подростков со средним (адаптивным) уровнем ситуативной тревожности по методике Р.С. Кондаша увеличилась с 12 чел. (54 %) до 16 чел. (73 %), а по методике Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина – с 12 чел. (55 %) до 15 чел. (68 %). Это указывает на то, что у значительной части участников высокий уровень тревожности трансформировался как оптимальный и мобилизующий, не препятствующий полноценной учебной деятельности и социальной адаптации.

Низкий уровень ситуативной тревожности по методике Р.С. Кондаша незначительно сократился с 3 чел. (12 %) до 2 чел. (9 %), по методике Ч.Д.

Спилбергера - Ю.Л. Ханина остался без изменений 2 чел. (9 %). Небольшое сокращение или стабильность данной группы объясняется переходом отдельных подростков из категории «низкий уровень» в категорию «средний» после прохождения коррекционной программы, что также является закономерным результатом, отражающим повышение эмоциональной вовлеченности и ответственности.

Согласованность результатов по двум независимым методикам подтверждает, что программа эффективна [57; 58].

Для проверки статистической значимости выявленных изменений был применен Т-критерий Вилкоксона - непараметрический метод. Он подходит для сравнения двух показателей в одной группе (до и после воздействия) [47; 57].

Были сформулированы статистические гипотезы:

Н₀: Снижение тревожности после программы не сильнее, чем её повышение.

Н₁: Снижение тревожности после программы сильнее, чем её повышение.

Расчет Т-критерия Вилкоксона проводился для показателей ситуативной тревожности (по методике Р.С. Кондаша). Результаты расчета представлены в приложении 4, таблица 4.3.

Количество испытуемых, у которых зафиксирован нетипичный (в данном случае – отрицательный, т.е. в сторону увеличения тревожности) сдвиг, равно 1. Сумма рангов этих сдвигов составляет Тэмп = 1.

При определении критических значений Т- Вилкоксона нулевые сдвиги (отсутствие изменений) исключается из ранжирования. В нашем исследовании зафиксировано 3 нулевых сдвига, таким образом, количество нулевых сдвигов составляет n= 19

Критические значения Т-критерия Вилкоксона для n=19:

Т_{кр} = 54 для $p \leq 0,05$

Т_{кр} = 38 для $p \leq 0,01$

Так как $T_{\text{эмп}} (1) < T_{\text{кр}} (38)$ для $p \leq 0,01$, мы можем отвергнуть нулевую гипотезу и принять альтернативную. После программы уровень ситуативной тревожности у старших подростков снизился. Это снижение подтверждено статистически. Значит, программа коррекции сработала ($p < 0,01$). Графически это отображено на рисунке 7.

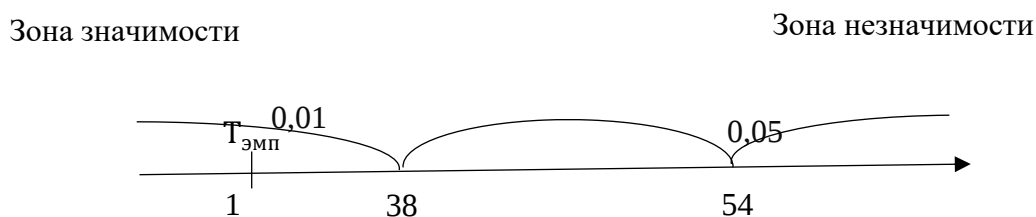


Рисунок 7 – Ось значимости Т-критерия Вилкоксона для показателей тревожности по методике Р.С Кондаша

Для проверки статистической значимости изменений уровня ситуативной тревожности по методике Спилбергера-Ханина был применён Т-критерий Вилкоксона. Результаты расчета представлены в приложении 4, таблица 4.4

Мы сформулировали статистические гипотезы:

H_0 : Снижение тревожности после программы не сильнее, чем её повышение.

H_1 : Снижение тревожности после программы сильнее, чем её повышение.

В результате расчётов получено эмпирическое значение $T_{\text{эмп}} = 1$.

Нулевые сдвиги в выборке отсутствуют, таким образом, количество нулевых сдвигов составляет $n=22$

Критические значения Т- критерия Вилкоксона для $n=22$

$T_{\text{кр}} = 75$ для $p \leq 0,05$

$T_{\text{кр}} = 55$ для $p \leq 0,05 \leq 0,01$

Так как $T_{эмп} (1) < T_{кр} (55) \leq 0,01$, нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная. Изменения уровня ситуативной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина являются статистически значимыми ($p < 0,01$).

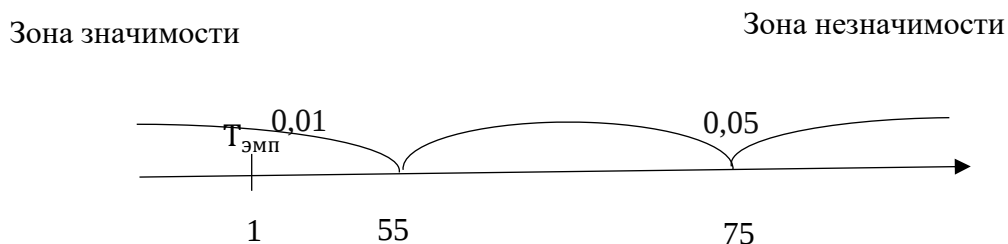


Рисунок 8 – Ось значимости Т-критерия Вилкоксона для показателей тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина

Таким образом, результаты контрольного эксперимента и их статистическая обработка позволяют сделать обоснованный вывод об эффективности разработанной и реализованной программы психолого-педагогической коррекции. Участие в программе способствовало выраженной положительной динамике:

По методике Р.С. Кондаша высокий уровень тревожности снизился с 32 % (7 человек) до 18 % (4 человека), средний вырос с 54 % (12 человек) до 73% (16 человек). Статистическая значимость: $p < 0,01$ ($T_{эмп} = 1$, при $n=19$).

По методике Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина высокий уровень тревожности снизился с 36 % (8 человек) до 23 % (5 человек), средний вырос с 55 % (12 человек) до 68 % (15 человек). Статистическая значимость: $p < 0,01$ ($T_{эмп} = 1$, при $n=22$).

Положительные изменения были зафиксированы у подавляющего большинства участников программы, что подтверждено методами математической статистики. Выявленная динамика говорит о том, что комплексное влияние, которое включает когнитивные техники, приёмы эмоционально-телесной регуляции, тренинги уверенного поведения и арт-

терапевтические упражнения, представляет собой результативным методом коррекции ситуативной тревожности старших подростков.

Таким образом, разработанные нами рекомендации для старших подростков, их родителей и педагогов представляют собой целостную научно обоснованную и практико-ориентированную систему, базирующуюся на результатах констатирующего и контрольного экспериментов.

3.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции снижению ситуативной тревожности для старших подростков, родителей и педагогов

Базируясь на итогах теоретического и эмпирического этапов исследования, а также на результатах апробации коррекционной программы, мы проанализировали ряд практических рекомендаций для педагогического и родительского сообщества. Цель данных рекомендаций - создание благоприятной психологической среды, способствующей снижению уровня ситуативной тревожности у старшеклассников.

Рекомендации для педагогов

Педагоги играют ключевую роль в жизни подростка, так как значительная часть их времени проходит в образовательной среде. Стиль общения учителя, его оценочные суждения и способы взаимодействия с классом могут как усиливать тревожность ученика, так и создавать условия для его эмоционального благополучия.

Создание ситуации успеха. Важно, чтобы каждый ученик, особенно тревожный, имел возможность пережить опыт успеха. Это может быть не только отличная оценка, но и похвала за старание, оригинальную идею, помощь однокласснику. Акцент следует смещать с результата на процесс и приложенные усилия.

Использование поддерживающей обратной связи. Критика должна быть конструктивной и направленной на конкретные действия или результат, а не на личность ученика. Вместо «Ты опять всё перепутал» лучше сказать «В этом задании есть неточность, давай разберем, в чем ошибка». Важно отмечать даже незначительные улучшения.

Отказ от публичных сравнений. Сравнение подростков друг с другом (особенно не в пользу кого-то из них) является мощным триггером тревожности. Оценивать следует динамику личных достижений ученика: «В этот раз ты справился лучше, чем в прошлый».

Предоставление права на ошибку. Важно транслировать мысль о том, что ошибка – это не катастрофа, а естественная часть процесса обучения и возможность для роста. Создание атмосферы, в которой ученик не боится ответить неправильно, способствует снижению тревожности перед публичными выступлениями.

Развитие навыков саморегуляции на уроке. Можно использовать короткие дыхательные упражнения или минуты релаксации перед контрольной работой или важным ответом. Это помогает снизить физиологические проявления тревоги.

Индивидуальный подход. Учитывать индивидуальные особенности учащихся: давать дополнительное время на подготовку тревожным ученикам, не вызывать их к доске первыми, предлагать альтернативные формы ответа (письменный, с места).

Помимо перечисленных общих рекомендаций, педагогам целесообразно использовать на уроках конкретные техники экспресс-саморегуляции, не требующие специального оборудования и значительного времени. В ситуациях повышенного напряжения (перед контрольной работой, устным экзаменом, публичным выступлением) можно предложить учащимся выполнить следующие упражнения [11; 61]:

1. «Дыхание по квадрату». Учащимся предлагается в течение одной-двух минут дышать по схеме: вдох носом (4 счета) - задержка дыхания (4

счета) - выдох ртом (4 счета) - задержка после выдоха (4 счета). Данная техника способствует нормализации сердечного ритма, снижению мышечного напряжения и восстановлению когнитивного контроля [61].

2. «Заземление 5-4-3-2-1». Техника, позволяющая быстро вернуть внимание в текущий момент и снизить остроту тревожных переживаний. Учащемуся предлагается мысленно или шёпотом назвать:

- предметы, которые он видит вокруг;
- звуки, которые он слышит;
- телесные ощущения (например, «чувствую опору под ногами», «чувствую ткань рубашки на плечах»);
- запахи;
- вкус (можно просто вспомнить).

3. «Прогрессивная мышечная релаксация» (мини-версия). Учитель предлагает учащимся сильно сжать кисти в кулаки на 5 секунд, а затем резко расслабить, почувствовав разницу между напряжением и расслаблением. Повторить 2-3 раза. Это помогает снять острый мышечный зажим, характерный для тревожного состояния [11].

Важным аспектом профилактики ситуативной тревожности является также работа с родителями учащихся. Педагогам рекомендуется информировать родителей о признаках повышенной тревожности у подростков и способах её снижения в домашних условиях. Эффективной формой такой работы могут быть тематические родительские собрания или краткие памятки, распространяемые через электронный дневник. В памятках следует делать акцент на важности безусловного принятия ребёнка, снижения чрезмерных ожиданий и организации спокойной домашней обстановки в период экзаменов [51].

Особое внимание педагогам следует уделять организации обратной связи при оценивании учебных работ тревожных подростков. Помимо выставления отметки, рекомендуется использовать развёрнутые письменные или устные комментарии, акцентирующие внимание на

сильных сторонах выполненной работы и конкретных шагах для улучшения результата. Например, вместо формулировки «Ошибка в третьем задании» лучше написать: «Первые два задания выполнены верно, ход решения в третьем задании правильный, но допущена арифметическая ошибка. Рекомендую перепроверить вычисления». Такой подход снижает страх перед негативной оценкой и способствует формированию адекватного отношения к ошибкам как к части учебного процесса [14; 51].

Важным направлением профилактической работы является также формирование в каждом коллективе атмосферы поддержки и сотрудничества, взаимодействия и сплочения группы. Примеры таких упражнений:

«Комплимент по кругу». Учащиеся по очереди говорят соседу справа искренний комплимент, касающийся личностных качеств или учебных достижений. Упражнение способствует повышению самооценки и улучшению психологического климата.

«Общий рисунок». Класс делится на группы по 4-5 человек. Каждая группа получает лист ватмана и набор фломастеров. Задача - молча, без слов, нарисовать общий рисунок на заданную тему (например, «Наш класс», «Успех», «Поддержка»). Упражнение развивает навыки невербальной коммуникации, умение договариваться и действовать сообща [27].

«Стена достижений». В классе оформляется стенд, на котором каждый ученик может разместить информацию о своём личном достижении (не обязательно учебном). Это может быть участие в соревнованиях, освоение нового навыка, помощь другому человеку. Регулярное обновление стенда помогает учащимся видеть свои успехи и успехи одноклассников, что способствует формированию позитивной самооценки и снижению тревожности, связанной с социальным сравнением [66].

Педагогам также рекомендуется координировать свои действия со школьным психологом при выявлении учащихся с устойчиво высоким уровнем ситуативной тревожности. Своевременное информирование

психолога о наблюдаемых признаках тревожности (избегающее поведение, жалобы на самочувствие перед контрольными, резкое снижение успеваемости) позволяет оперативно организовать индивидуальную или групповую коррекционную работу. Комплексный подход, объединяющий усилия педагогов, психолога и родителей, является наиболее эффективным в решении проблемы ситуативной тревожности старших подростков [61; 68].

Рекомендации для родителей

Родительская поддержка, безусловное принятие и адекватная оценка достижений - важнейшие факторы психологического благополучия подростка.

Безусловное принятие. Ребенок должен знать и чувствовать, что его любят не за оценки или достижения, а просто за то, что он есть. Критика его поступков не должна переходить на критику его личности.

Адекватная оценка достижений. Важно хвалить за реальные усилия и успехи, избегая как преуменьшения («Ну, подумаешь, пятерка, так и должно быть»), так и чрезмерного преувеличения. Помогайте подростку ставить реалистичные цели, достижение которых будет укреплять его веру в себя.

Уважение к чувствам. Признавайте право подростка на тревогу, страх, разочарование. Фразы «Не бойся, ерунда» или «Не переживай» обесценивают его чувства. Лучше сказать: «Я вижу, что ты очень волнуешься. Это действительно ответственный момент. Хочешь, поговорим об этом?».

Создание спокойной домашней обстановки. Дом должен быть местом, где подросток может отдохнуть от социальных и учебных нагрузок, восстановить силы. Избегайте обсуждения школьных проблем в негативном ключе непосредственно после его прихода из школы, дайте ему время переключиться.

Совместная деятельность и досуг. Проведение времени вместе, не связанное с учебой и оценками (прогулки, хобби, просмотр фильмов),

укрепляет эмоциональную связь и дает подростку ощущение поддержки и защищенности.

Обучение саморегуляции собственным примером. Демонстрируйте спокойные способы реагирования на стрессовые ситуации. Если родитель сам справляется с волнением конструктивно, ребенок учится этому у него.

Ограничение давления, связанного с будущим. Старшие подростки и так находятся под грузом ответственности, связанным с выбором профессии и поступлением. Чрезмерное давление и трансляция родительских страхов («Не поступишь - пропадешь») лишь усиливают тревожность. Важно обсуждать перспективы, но делать это спокойно и с учетом мнения самого подростка.

Для более эффективной поддержки тревожного подростка родителям рекомендуется освоить и применять в повседневном общении технику активного слушания. Суть техники заключается не в том, чтобы дать совет или оценку, а в том, чтобы помочь ребёнку осознать и проговорить свои чувства [66]. Основные приёмы активного слушания включают:

«Эхо» - повторение последних слов собеседника с вопросительной интонацией («Я очень боюсь завтрашнего экзамена» - «Боишься завтрашнего экзамена?»).

«Отражение чувств» - вербализация эмоции, которую, по вашему мнению, испытывает подросток («Похоже, ты очень встревожен», «Я вижу, ты расстроен»).

«Парафраз» - перефразирование сказанного для уточнения понимания («Если я правильно поняла, ты переживаешь, что не успеешь всё повторить?»).

Использование активного слушания позволяет подростку почувствовать, что его слышат и принимают, что само по себе снижает уровень эмоционального напряжения и тревоги [51; 66].

Кроме того, родителям важно помогать подростку формировать реалистичные ожидания относительно результатов экзаменов и учебной

деятельности. Полезно совместно обсудить, что даже в случае получения более низкого балла, чем ожидалось, существуют альтернативные пути достижения цели (пересдача, поступление в другой вуз, колледж, программа переподготовки). Такой разговор помогает снизить субъективную значимость экзамена как «судьбоносного» события и уменьшить интенсивность тревожных переживаний [4].

В этот период родителям рекомендуется обратить внимание на организацию режима дня подростка. Полноценный сон (не менее 8 часов), регулярное сбалансированное питание и умеренная физическая активность являются важными факторами поддержания психоэмоциональной устойчивости [65]. Рекомендуется предлагать подростку травяные чаи с успокаивающим эффектом (ромашка, мята, мелисса).

Наконец, важным ресурсом для снижения тревожности является обучение подростка элементарным навыкам. Часто тревога перед экзаменами связана не столько с объёмом материала, сколько с ощущением его необъятности и хаотичности. Предложите подростку составить реалистичный план подготовки, разбив весь материал на небольшие задачи и блоки. Выполнение каждого блока должно сопровождаться позитивным подкреплением (похвала, небольшой отдых, приятное занятие). Это способствует формированию чувства контроля над ситуацией и снижению тревоги [14].

Родителям старших подростков важно помнить, что собственное эмоциональное состояние является мощным фактором, влияющим на тревожность ребёнка. Подростки очень чувствительны к настроению и переживаниям значимых взрослых. Если родители сами находятся в состоянии хронического стресса и тревоги по поводу будущего ребёнка, эта тревога неизбежно транслируется подростку, усиливая его собственные переживания [51]. В связи с этим родителям рекомендуется:

Обращать внимание на собственное психоэмоциональное состояние и при необходимости обращаться за поддержкой к специалистам или использовать доступные методы саморегуляции.

Избегать обсуждения с подростком собственных страхов и негативных прогнозов относительно его будущего («Если не сдашь, то...», «Мы так переживаем, что у тебя ничего не получится»).

Демонстрировать спокойную уверенность в том, что подросток справится с трудностями, и подчёркивать, что его ценность как личности не зависит от результатов экзаменов [4].

Ещё одним важным аспектом является ограничение использования цифровых устройств и социальных сетей в вечернее время и непосредственно перед сном. Исследования показывают, что чрезмерное использование смартфонов и планшетов, особенно в вечерние часы, связано с повышением уровня тревожности и ухудшением качества сна у подростков [21; 46]. Рекомендуется установить «цифровой комендантский час» - время (например, за час до сна), когда все гаджеты откладываются, а семья переключается на спокойные виды деятельности: чтение, настольные игры, прогулку, спокойное общение.

В период подготовки к экзаменам родителям стоит помочь подростку организовать рабочее пространство и минимизировать отвлекающие факторы. Удобное, хорошо освещённое рабочее место, порядок на столе, отсутствие постоянных уведомлений из мессенджеров и социальных сетей способствуют повышению концентрации внимания и эффективности учебной деятельности. Это, в свою очередь, снижает тревогу, связанную с ощущением нехватки времени и неэффективности занятий [14].

Наконец, родителям рекомендуется поощрять любые формы физической активности подростка в период повышенных учебных нагрузок. Физическая нагрузка (прогулка, пробежка, занятия спортом, танцы) является естественным и эффективным способом снижения уровня стресса и тревожности. Во время физической активности в организме

вырабатываются эндорфины, улучшается настроение и снижается мышечное напряжение. Даже короткая 15-20 минутная прогулка на свежем воздухе может значительно улучшить психоэмоциональное состояние подростка [11; 71].

Выводы по главе 3

В рамках третьей главы дипломной работы была составлена, внедрена и проанализирована с точки зрения результативности программа психолого-педагогического воздействия, направленная на коррекцию ситуативной тревожности у учащихся старшего подросткового возраста.

На основе теоретического анализа и данных констатирующего эксперимента была создана коррекционно-развивающая программа, включающая 7 занятий и построенная на принципах когнитивно-поведенческого, телесно-ориентированного и арт-терапевтического подходов. Программа направлена на снижение уровня ситуативной тревожности и формирование конструктивных стратегий поведения в стрессовых ситуациях

Контрольный эксперимент, проведенный после реализации программы на выборке из 22 учащихся 10 класса, зафиксировал выраженную положительную динамику. После программы сдвиги явно положительные.

По методике Р.С. Кондаша: высокий уровень – 32 % (7 человек) до 18 % (4 человека), средний уровень 54 % (12 человек) до 73 % (16 человек).

По методике Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина: высокий уровень 36 % (8 человек) до 23 % (5 человек), средний уровень 55 % (12 человек) до 68 % (15 человек).

Статистический анализ с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердил значимость произошедших изменений на уровне $p \leq 0,01$, что

позволяет утверждать, что выявленные позитивные сдвиги не являются случайными, а обусловлены реализованной коррекционной программой.

Разработанные и представленные в параграфе 3.3 практические рекомендации для педагогов и родителей направлены на закрепление достигнутых результатов и создание в образовательном учреждении и семье условий, способствующих снижению ситуативной тревожности старших подростков.

Таким образом, гипотеза подтвердилась. Когда мы применили программу с методами когнитивно-поведенческой терапии, телесно-ориентированной психотерапии и арт-терапии, уровень ситуативной тревожности у старших подростков снизился.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное в рамках выпускной квалификационной работы исследование было посвящено актуальной проблеме психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших подростков. Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к учебным достижениям и личностным качествам обучающихся, что создает предпосылки для возникновения эмоционального неблагополучия, особенно в старшем подростковом возрасте. В этот период, характеризующийся профессиональным и личностным самоопределением, обостренной потребностью в социальном признании и развитием рефлексии, ситуативная тревожность может становиться устойчивой характеристикой, оказывающей деструктивное влияние на учебную деятельность, межличностные отношения и формирование адекватной самооценки.

В первой главе мы проанализировали, что пишут про тревожность в научных книгах и статьях. Сразу важно разделить два понятия. Тревога - это быстрая реакция на конкретную опасность. А тревожность - устойчивая черта характера, когда человек часто боится даже без реальной угрозы.

Работы З. Фрейда, К. Хорни, Ч.Д. Спилбергера и А.М. Прихожан помогли понять, что такое ситуативная тревожность. Это временное состояние. Оно возникает, когда случается что-то стрессовое. Появляется оно по-разному: внутреннее напряжение, беспокойство, сердцебиение, потливость.

Дальше мы посмотрели, как тревожность ведёт себя у старших подростков с учётом их возраста.

Анализ возрастных особенностей старших подростков (15–17 лет) позволил выделить ключевые триггеры ситуативной тревожности, характерные для данного периода: академические и экзаменационные стрессоры (ЕГЭ, ОГЭ), ситуации публичной оценки и саморепрезентации,

конфликты в референтной группе, давление цифровой среды и неопределенность будущего. На основе интеграции подходов мы выстроили модель коррекции, в ходе которой вошли четыре блока.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №116 г. Челябинска». В констатирующем эксперименте приняли участие ученики 9-го класса в возрасте 15-16 лет. Подобранный диагностический инструментарий включал валидные и стандартизированные методики: «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша и «Шкала реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина. Результаты констатирующего эксперимента по методике Р.С. Кондаша: высокий уровень – 32 % (8 человек), средний - 56 % (14 человек), низкий - 12 % (3 человека).

По методике Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина: высокий – 36 % (9 человек), средний - 56 % (14 человек), низкий - 8 % (2 человека).

Данные по двум методикам совпадают. Значит, результаты объективны, и нужна программа коррекции.

В третьей главе мы описали, как создавали и проводили коррекционную работу. За основу взяли теорию и данные первого этапа исследования. Работали с тревожностью у старших подростков.

Мы провели 7 занятий в группе. Использовали три подхода: когнитивно-поведенческий, телесно-ориентированный и арт-терапевтический. Главные цели - убрать лишнюю тревогу и научить подростков вести себя в стрессовых ситуациях без паники.

В контрольном эксперименте участвовали 22 человека. Это те же подростки, что и в начале, только трое ушли. Поэтому мы смогли честно сравнить результаты до программы и после.

Анализ результатов контрольного эксперимента зафиксировал выраженную положительную динамику.

По методике Р.С. Кондаша высокий уровень стал ниже: с 32 % (7 человек) до 18 % (4 человек), средний (адаптивный) уровень вырос с 54 % (12 человек) до 73 % (16 человек).

По методике Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина тоже положительная динамика. Высокий уровень снизился с 36 % (8 человек) до 23 % (5 человек), средний уровень повысился с 55 % (12 человек) до 68 % (15 человек).

Статистическая обработка данных с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердила, что выявленные изменения являются статистически значимыми. По методике Р.С. Кондаша эмпирическое значение критерия составило $T_{эмп} = 1$ при количестве ненулевых сдвигов $n = 19$ ($p < 0,01$). По методике Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина эмпирическое значение критерия составило $T_{эмп} = 1$ при $n = 22$ ($p < 0,01$). Полученные нами итоги подтвердили гипотезу исследования. Реализованная программа привела к значимому уменьшению ситуативной тревожности старших подростков.

В ходе исследования были решены все поставленные задачи:

- 1) изучить теорию тревожности и выяснить, как она проявляется у старших подростков;
- 2) построить модель психолого-педагогической коррекции и подобрать диагностические методик;
- 3) провести первичное тестирование;
- 4) разработать и реализовать программу коррекции;
- 5) провести повторное тестирование и проанализировать динамику;
- 6) подготовить практические рекомендации для педагогов и родителей;
- 7) закрепить достигнутые изменения.

Предложенные результаты уже нашли применение в реальной работе школьных специалистов по коррекции и развитию. Речь идёт об учениках в возрасте 16-17 лет. Данная возрастная группа находится в середине старшей школы, за год до завершающего этапа обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Н. В. Тема круга «школьные страхи/тревоги и трудности» / Н. В. Абрамова // Research and development – 2025: сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 06 марта 2025 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2025. – С. 67–72.
2. Агишева А. А. Конструктивный потенциал тревожности и подходы к его пониманию / А. А. Агишева // Российский психологический журнал. – 2023. – № 20(4). – С. 42–62.
3. Алексеева Ж. Б. Рисунок как экспрессивный метод проективной диагностики и коррекции уровня тревожности, агрессивности и жизнестойкости личности / Ж. Б. Алексеева // Методология современной психологии. – 2023. – № 18. – С. 28–38.
4. Астапов В. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / В. М. Астапов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 215 с. – ISBN 978-5-534-11234-5.
5. Баринова О. В. Стратегии преодоления тревожности старшеклассниками в период подготовки к экзаменам / О. В. Баринова, О. Э. Джабарова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 1(46). – С. 6–12.
6. Бартош О. П. Изучение эффективности психотерапевтических методов в разных возрастных группах тревожных детей и подростков / О. П. Бартош, Т. П. Бартош // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 6–17.
7. Бурлуцкая К. А. Психологические аспекты подростковой тревожности / К. А. Бурлуцкая // Наука и инновации XXI века: сборник статей по материалам IX Всероссийской конференции молодых ученых. Том III. – Сургут : Сургутский государственный университет, 2023. – С. 125–128.

8. Вдовенкова Д. А. Арт-терапия как метод самопомощи при снижении уровня тревожности / Д. А. Вдовенкова // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 30 мая 2023 года. – Санкт-Петербург : ООО «НИЦ АРТ», 2023. – С. 38–40.

9. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2025. – 281 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07290-7.

10. Главатских М. А. Исследование уровня тревожности методом проведения теста Спилбергера-Ханина / М. А. Главатских, К. С. Бабич, А. С. Калашников // Молодежь и медицинская наука в XXI веке: материалы XXII Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. – Киров : Кировский государственный медицинский университет, 2021. – С. 447–448.

11. Голанцева Л. А. Коррекция тревожности у подростков с помощью трансово-медитативных техник в рамках телесно-ориентированной терапии / Л. А. Голанцева, А. С. Кулага // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы V Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Москва, 24–26 октября 2024 года. – Москва : РУДН, 2024. – С. 397–402.

12. Головей Л. А. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей, И. Б. Дерманова, С. С. Савенышева [и др.]. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2019. – 413 с. – ISBN 978-5-534-07004-0.

13. Гудкова К. В. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у старшеклассников / К. В. Гудкова // Гуманитарные научные исследования. – 2019. – № 1(89). – С. 15.

14. Дергачева С. Н. Психолого-педагогическая профилактика повышенной тревожности школьников / С. Н. Дергачева // Современные тенденции развития образования: интеграция науки и практики: сборник

материалов II Всероссийской научно-практической конференции, Мелитополь, 25–26 марта 2025 года. – Мелитополь : Мелитопольский государственный университет, 2025. – С. 45–48.

15. Долгова В. И. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков в период прохождения государственной итоговой аттестации / В. И. Долгова, Е. Г. Капитанец, М. В. Купцов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 5(135). – С. 272–278.

16. Еромасова А. А. Общая психология. Методы активного обучения: учебное пособие для вузов / А. А. Еромасова. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 116 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-21424-6.

17. Жовнер Е. В. Когнитивно-поведенческий подход в работе с подростками: методы и практики / Е. В. Жовнер, С. Е. Александрова // Педагогические исследования. – 2024. – № 1. – С. 53–67.

18. Жойдик И. А. Психологическая поддержка учащихся посредством техник когнитивной поведенческой психотерапии / И. А. Жойдик // Молодой ученый. – 2026. – № 5(608). – С. 132–135.

19. Загвязинский В. И. Методология педагогического исследования: учебник для вузов / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 105 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07865-7.

20. Залевский Г. В. Когнитивно-поведенческая психотерапия: учебник для вузов / Г. В. Залевский, Ю. В. Кузьмина, В. Г. Залевский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 194 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11802-5.

21. Игнатович В. К. Психолого-педагогические условия преодоления старшеклассниками школьной тревожности в процессе обучения / В. К. Игнатович, М. А. Синенко // Педагогика: история, перспективы. – 2025. – Т. 8, № 5. – С. 104–133.

22. Илькевич Б. В. Психолого-педагогическая коррекция тревожности в подростковом возрасте / Б. В. Илькевич, С. А. Земскова // Образование. Наука. Культура: материалы международного научного форума. – Гжель : Гжельский государственный университет, 2024. – С. 101–106.

23. Казакова Е. В. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Е. В. Казакова, М. В. Корехова, М. А. Пономарева [и др.]. – Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, 2024. – 252 с. – ISBN 978-5-261-01761-5.

24. Капитанец Е. Г. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности выпускников школы как инновационная технология / Е. Г. Капитанец // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S1. – С. 1–5.

25. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для вузов / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 711 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14492-5.

26. Колесник Н. Т. Нейро- и патопсихология. Патопсихологическая диагностика: учебник для вузов / Н. Т. Колесник, Е. А. Орлова, Г. И. Ефремова ; под ред. Г. И. Ефремовой. – 4-е изд. – Москва : Юрайт, 2026. – 184 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-21469-7.

27. Косикова Л. В. Арт-терапевтические методы работы психолога с тревожными подростками в образовательном учреждении / Л. В. Косикова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – Т. 6, № 6. – С. 10–17.

28. Красильникова Ю. Д. Психологическая коррекция тревожности и страхов у старших подростков методами арт-терапии / Ю. Д. Красильникова // Психологическое пространство личности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Томск, 11–12 мая 2022 года. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2023. – С. 63–70.

29. Кудашкина О. В. Развитие стрессоустойчивости старшеклассников в период подготовки к экзаменам средствами

психологического тренинга / О. В. Кудашкина, С. Н. Чаткина, М. А. Кечина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 5.

30. Кулакова Е. Н. К проблеме профилактики тревожности старшеклассников / Е. Н. Кулакова, Д. О. Бузина // Педагогическое образование: традиции и инновации, пространство и возможности. – Арзамас : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2024. – С. 185.

31. Лазарева Е. И. Особенности взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению у старшеклассников / Е. И. Лазарева // Молодой ученый. – 2026. – № 1(604). – С. 266–269.

32. Лейман Н. С. Особенности тревожности старшеклассников / Н. С. Лейман, К. В. Новикова // Актуальные проблемы, достижения и перспективы научной и практической психологии в современном обществе. – Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет, 2024. – С. 138–143.

33. Леонова Е. В. Качественные и количественные методы исследования в психологии: учебник / Е. В. Леонова. – Калуга : Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Ай Пи Эр Медиа, 2017. – 411 с.

34. Лозинская О. А. Арт-техники в индивидуальной работе психолога с тревожными подростками / О. А. Лозинская // Дайджест социальных исследований. – 2025. – № 2(18). – С. 24–34.

35. Лучинкина И. С. Эффективность техник терапии принятия и ответственности при коррекции уровня тревоги (с использованием психологического чат-бота) / И. С. Лучинкина, В. Г. Римский // VIII Международный Форум Ассоциации Когнитивно-Поведенческой Психотерапии CBTFORUM: сборник научных статей, Санкт-Петербург, 20–22 мая 2022 года. – Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2022. – С. 156–160.

36. Мажанова Д. В. Тревожность у школьников-старшеклассников в предэкзаменационный период / Д. В. Мажанова, И. В. Михайлова //

Актуальные проблемы социальной сферы и сферы сервиса: теория и практика. – Ульяновск : Ульяновский государственный университет, 2020. – С. 220–227.

37. Манакова А. С. Оценка эффективности регулирования уровня тревожности у учащихся старшей школы по методике Спилбергера / А. С. Манакова // Проблемы и перспективы осуществления междисциплинарных исследований. – Уфа : Аэтерна, 2023. – С. 127–130.

38. Матвиенко М. Д. Оценка распространенности повышенной тревожности у старшеклассников / М. Д. Матвиенко // Молодежный инновационный вестник. – 2022. – Т. 11, № S1. – С. 391–394.

39. Методология, метод и методика в современных психологических исследованиях в России: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Севастополь, 28 марта 2025 года. – Севастополь : Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, 2025. – 538 с.

40. Морозов М. С. Психологический анализ причин возникновения ситуативной тревожности старшеклассников в процессе их публичных выступлений // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 45–51.

41. Наумова Я. В. Сравнительный анализ тревожности учащихся подросткового возраста на базе традиционной и платной систем образования / Я. В. Наумова, В. С. Иванов // Молодой ученый. – 2020. – № 22(312). – С. 477–479.

42. Нурсаган К. Д. Оценка эффективности тренинга по психоэмоциональной поддержке подростков с повышенной тревожностью по отношению к будущему / К. Д. Нурсаган, М. П. Кабакова, З. М. Садвакасова // Psychology and Cognitive Sciences. – 2025. – № 3(152). – С. 193–205.

43. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. – Москва : Юрайт, 2025. – 411 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-18497-6.

44. Овчинников М. О. Исследование уровня ситуативной тревожности у старшеклассников в период подготовки к ГИА / М. О. Овчинников, К. А. Морнов, Е. В. Фалунина // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – Т. 1. – С. 110–113.

45. Олишевко А. А. Формирование навыков преодоления тревожности у старшеклассников как фактор психологической безопасности личности / А. А. Олишевко // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. – Чебоксары : Среда, 2025. – С. 119–121.

46. Панаитова Д. Д. Цвета и тревога: как цветотерапия может помочь в снижении тревожности у старшеклассников / Д. Д. Панаитова // Человек. Социум. Общество. – 2025. – № 11. – С. 16–22.

47. Перевозкин С. Б. Методы математической статистики в научно-исследовательской работе психолога: учебное пособие / С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина. – Новосибирск : Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2017. – 162 с.

48. Подольский А. И. Психология развития. Психэмоциональное благополучие детей и подростков: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 116 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-19283-4.

49. Поздняков Г. В. Особенности проявления тревожности у старшеклассников при подготовке к ЕГЭ / Г. В. Поздняков // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды. – Брянск : Брянский государственный университет, 2018. – С. 283–287.

50. Позднякова В. Д. Представления старшеклассников о проблеме школьной тревожности / В. Д. Позднякова, С. Д. Матюшкова // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник научных статей по материалам XXII международной научно-практической конференции, Киров, 16–19 мая 2023 года. – Киров : Московский финансово-юридический университет, 2023. – С. 651–657.

51. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 3-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 304 с. – ISBN 978-5-4461-2345-6.

52. Рагулина Н. В. Психологические особенности ситуативной и личностной тревожности старших школьников с разной успеваемостью / Н. В. Рагулина // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования. – Новосибирск : Сибирская академическая книга, 2024. – С. 110–115.

53. Разинькова А. А. Эффективность краткосрочной групповой когнитивно-поведенческой терапии в коррекции субклинической тревоги и оптимизации копинг-стратегий: результаты эмпирического исследования / А. А. Разинькова // Академическая публицистика. – 2025. – № 11-1. – С. 571–574.

54. Рогов Е. И. Основы возрастной психологии. Работа с детьми разного возраста: учебник для среднего профессионального образования / Е. И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 417 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-19693-1.

55. Савинова Т. В. Развитие саморегуляции старшеклассников в процессе психологического тренинга / Т. В. Савинова, Н. А. Вдовина, М. А. Кечина, Р. В. Милкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 6. – С. 32.

56. Сафина С. Р. Тревожность подростков старшего школьного возраста в период выпускных экзаменов / С. Р. Сафина // Студенческий вестник. – 2023. – № 20-4(259). – С. 48–49.

57. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2025. – 368 с. – ISBN 978-5-9268-4728-1.

58. Спилбергер Ч. Д. Изучение тревожности: теория и практика / Ч. Д. Спилбергер; пер. с англ. – 2-е изд. – Москва : Прогресс, 2023. – 348 с. – ISBN 978-5-4461-2345-6.

59. Трушина П. Н. Взаимосвязь учебной мотивации и тревожности у обучающихся подросткового возраста / П. Н. Трушина // Проблемы непрерывного педагогического образования. – Ишим : Тюменский государственный университет, 2025. – С. 406–410.

60. Трушина П. Н. Психологическое консультирование тревожных подростков по повышению учебной мотивации / П. Н. Трушина, М. В. Данилова // Сифра. Психология. – 2025. – № 4(9).

61. Филатов Ф. Р. Основы психокоррекции : учебное пособие для студентов вузов / Ф. Р. Филатов. – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2011. – 198 с.

62. Филь Т. А. Методология и методы психологических исследований: учебное пособие / Т. А. Филь. – Новосибирск : Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2018. – 140 с.

63. Фрейд З. Психоанализ обыденной жизни / З. Фрейд; пер. О. Л. Медем. – Москва : Юрайт, 2025. – 144 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-20311-0.

64. Халилова З. М. Особенности проявления тревожности у старших подростков и психологические способы ее коррекции / З. М. Халилова, Т. А. Талалуева // Донецкие чтения – 2025. – Донецк : Донецкий государственный университет, 2025. – С. 195–197.

65. Хорни К. Невроз и личностный рост / К. Хорни. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 416 с. – ISBN 978-5-4461-2345-6.

66. Хухлаева О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция: учебник и практикум для вузов / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев. – Москва : Юрайт, 2026. – 423 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-02596-5.

67. Чаткина С. Н. Особенности психологического тренинга в работе с тревожными подростками / С. Н. Чаткина, Ю. В. Варданян, Ю. В. Бородастова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5(148). – С. 223–230.

68. Шапошникова Т. Е. Основы психоконсультирования и психокоррекции: учебник и практикум для вузов / Т. Е. Шапошникова, В. А. Шапошников. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 131 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-17815-9.

69. Шерешкова Е. А. Психологическая коррекция тревожности у старших подростков в предэкзаменационный период / Е. А. Шерешкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 5.

70. Шишкин Д. М. Когнитивно-поведенческая терапия как метод эффективной профилактики тревожности / Д. М. Шишкин // Молодой ученый. – 2025. – № 48(599). – С. 423–425.

71. Шишкова В. Н. Простые и эффективные решения в коррекции тревоги и стресса / В. Н. Шишкова // Медицинский совет. – 2023. – Т. 17, № 3. – С. 161–167.

72. Щелкунова М. А. Проблема тревожности в старшем подростковом возрасте / М. А. Щелкунова // Академическая публицистика. – 2022. – № 12-2. – С. 629–631.

73. Яшина Е. А. Влияние визуализации дыхательной практики на эффективность снижения ситуативной тревоги / Е. А. Яшина // Молодые профессионалы: II Всероссийская конференция. – Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2024. – С. 136–139.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики диагностики ситуативной тревожности старших подростков

1. Методика «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша

Назначение: диагностика уровня ситуативной тревожности у подростков.

Инструкция:

«Вам предлагается 30 ситуаций. Внимательно прочитайте каждую и оцените, насколько она может вызвать у вас тревогу, по 4-балльной шкале:

- 0 баллов — ситуация не вызывает беспокойства;
- 1 балл — ситуация вызывает небольшое беспокойство;
- 2 балла — ситуация вызывает сильное беспокойство;
- 3 балла — ситуация вызывает очень сильное беспокойство, страх.

Отвечайте быстро, долго не задумывайтесь. Ваши ответы будут использованы только в обобщенном виде.»

Стимульный материал:

1. Отвечать у доски
2. Пойти в дом к незнакомым людям
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах
4. Разговаривать с директором школы
5. Думать о своем будущем
6. Учитель смотрит по журналу, кого спросить
7. Тебя критикуют, в чем-то упрекают
8. На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь
9. Пишешь контрольную работу
10. После контрольной учитель называет отметки
11. На тебя не обращают внимания
12. У тебя что-то не получается
13. Ждешь родителей с родительского собрания
14. Тебе грозит неуспех, провал
15. Слышишь за своей спиной смех
16. Сдаешь экзамены
17. На тебя сердятся (непонятно почему)
18. Выступить перед большой аудиторией

19. Предстоит важное, решающее дело
20. Не понимаешь объяснений учителя
21. С тобой не согласны, противоречат
22. Сравниваешь себя с другими
23. Проверяются твои способности
24. На тебя смотрят как на маленького
25. На уроке учитель неожиданно задает вопрос
26. Замолчали, когда ты подошел
27. Оценивается твоя работа
28. Думаешь о своих делах
29. Тебе надо принять решение
30. Не можешь справиться с домашним заданием

Обработка результатов:

Подсчитывается сумма баллов по всем 30 пунктам. Выделяются три уровня тревожности:

- до 30 баллов — низкий уровень
- 31–45 баллов — средний уровень
- более 45 баллов — высокий уровень

Регистрируемые показатели: уровень ситуативной тревожности (низкий, средний, высокий).

2. Методика «Шкала реактивной (ситуативной) тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина

Назначение: диагностика уровня ситуативной тревожности как эмоционального состояния в текущий момент.

Инструкция: «Прочитайте каждое из приведённых ниже предложений и выберите одну из четырёх цифр в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент.

Варианты ответов: 1 – нет, это не так; 2 – пожалуй, так; 3 – верно; 4 – совершенно верно».

Стимульный материал:

1. Я спокоен.
2. Мне ничто не угрожает.
3. Я нахожусь в напряжении.
4. Я испытываю сожаление.
5. Я чувствую себя свободно.
6. Я расстроен.
7. Меня волнуют возможные неудачи.

8. Я чувствую себя отдохнувшим.
9. Я встревожен.
10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения.
11. Я уверен в себе.
12. Я нервничаю.
13. Я не нахожу себе места.
14. Я взвинчен.
15. Я не чувствую скованности, напряжённости.
16. Я доволен.
17. Я озабочен.
18. Я слишком возбуждён и мне не по себе.
19. Мне радостно.
20. Мне приятно.

Обработка результатов: подсчитывается сумма баллов. Уровни: до 30 – низкий, 31–45 – средний, 46 и выше – высокий.

Регистрируемые показатели: уровень ситуативной тревожности (низкий, средний, высокий).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования ситуативной тревожности старших подростков

Таблица 2.1 – Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности (методика Р.С. Кондаша)

№	Код испытуемого	Сумма баллов	Уровень тревожности
1	Уч – 1	41	высокий
2	Уч – 2	43	высокий
3	Уч – 3	39	высокий
4	Уч – 4	37	высокий
5	Уч – 5	41	высокий
6	Уч – 6	42	высокий
7	Уч – 7	44	высокий
8	Уч – 8	38	высокий
9	Уч – 9	33	средний
10	Уч – 10	34	средний
11	Уч- 11	30	средний
12	Уч – 12	29	средний
13	Уч – 13	31	средний
14	Уч – 14	32	средний
15	Уч – 15	33	средний
16	Уч – 16	35	средний
17	Уч - 17	28	средний
18	Уч – 18	34	сре дний
19	Уч – 19	35	средний
20	Уч – 20	32	средний
21	Уч – 21	21	низкий
22	Уч – 22	24	низкий
23	Уч – 23	27	низкий
24	Уч – 24	28	средний
25	Уч – 25	29	средний
Уровень тревожности		Количество человек	Процент
Высокий		8	32 %
Средний		14	56 %
Низкий		3	12 %

Таблица 2.2 – Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике Спилбергера-Ханина (9 класс, n=25)

№	Код испытуемого	Сумма баллов	Уровень тревожности
1	Уч – 1	48	высокий
2	Уч – 2	51	высокий
3	Уч – 3	47	высокий
4	Уч – 4	44	средний
5	Уч – 5	49	высокий
6	Уч – 6	52	высокий
7	Уч – 7	54	высокий
8	Уч – 8	46	высокий
9	Уч – 9	38	средний
10	Уч – 10	40	средний
11	Уч- 11	35	средний
12	Уч – 12	34	средний
13	Уч – 13	36	средний
14	Уч – 14	37	средний
15	Уч – 15	38	средний
16	Уч – 16	41	средний
17	Уч - 17	33	средний
18	Уч – 18	39	средний
19	Уч – 19	42	средний
20	Уч – 20	37	средний
21	Уч – 21	27	средний
22	Уч – 22	29	низкий
23	Уч – 23	32	средний
24	Уч – 24	33	средний
25	Уч – 25	34	средний
Уровень тревожности		Количество человек	Процент
Высокий		9	36 %
Средний		14	56 %
Низкий		2	8 %

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков

Цель программы: снижение уровня ситуативной тревожности.

Задачи программы:

1. Ознакомить подростков с понятием «ситуативная тревожность», её причинами, симптомами и способами совладения.
2. Сформировать умения распознавать и корректировать негативные автоматические мысли, провоцирующие ситуативную тревожность.
3. Сформировать умения конструктивного поведения в стрессовых ситуациях (ответ у доски, контрольные работы, публичные выступления).
4. Сформировать умения использовать творческие методы (арт-терапия) для снижения уровня ситуативной тревожности.

Целевая группа: старшие подростки 16–17 лет (учащиеся 10 класса). В тренинге приняли участие 11 человек. Диагностические срезы проводились со всеми 22 учащимися экспериментальной группы.

Форма проведения: групповой тренинг, 7 занятий по 1,5 часа (раз в неделю).

Структура программы:

Занятие 1. «Знакомство с тревогой»

Цель: создание доверительной атмосферы, информирование о природе тревожности.

Содержание: вводная лекция, упражнение «Портрет тревоги», групповая дискуссия, релаксационное упражнение.

Занятие 2. «Мои мысли»

Цель: обучение навыкам распознавания и анализа негативных автоматических мыслей.

Содержание: упражнение «Поток сознания», техника «А-Б-В», работа с дневником мыслей.

Занятие 3. «Я и мое тело»

Цель: обучение техникам телесной и эмоциональной саморегуляции.

Содержание: диафрагмальное дыхание, прогрессивная мышечная релаксация (по Джекобсону).

Занятие 4. «Уверенное поведение»

Цель: формирование навыков уверенного поведения в стрессовых ситуациях.

Содержание: ролевые игры, упражнение «Стратегии поведения», техники асертивности.

Занятие 5. «Мои ресурсы»

Цель: актуализация личностных ресурсов

Содержание: упражнение «Мои сильные стороны», коллаж «Мои ресурсы».

Занятие 6. «Творческое выражение»

Цель: развитие навыков эмоциональной саморегуляции через творчество.

Содержание: изотерапия (рисование страха и его трансформация), метафорические карты.

Занятие 7. «Я - это Я»

Цель: закрепление полученных навыков, формирование позитивного образа будущего.

Содержание: упражнение «Письмо себе», создание общего коллажа, итоговая рефлексия.

Ожидаемый результат: снижение уровня ситуативной тревожности у старших подростков.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков

Таблица 4.1 – Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности после реализации программы (методика Р.С. Кондаша)

№	Код испытуемого	Сумма баллов	Уровень тревожности
1	Уч – 1	36	средний
2	Уч – 2	38	средний
3	Уч – 3	35	средний
4	Уч – 4	33	средний
5	Уч – 5	37	средний
6	Уч – 6	39	средний
7	Уч – 7	40	средний
8	Уч – 8	36	средний
9	Уч – 9	32	средний
10	Уч – 10	32	средний
11	Уч- 11	30	средний
12	Уч – 12	29	низкий
13	Уч – 13	30	средний
14	Уч – 14	31	средний
15	Уч – 15	33	средний
16	Уч – 16	33	средний
17	Уч - 17	22	низкий
18	Уч – 18	32	средний
19	Уч – 19	33	средний
20	Уч – 20	31	средний
21	Уч – 21	26	низкий
22	Уч – 22	28	низкий
Уровень тревожности		Количество человек	Процент
Высокий		0	0 %
Средний		18	82 %
Низкий		4	18 %

Таблица 4.2 – Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике Спилбергера-Ханина после реализации программы (10 класс, n=22)

№	Код испытуемого	Сумма баллов	Уровень тревожности
1	Уч – 1	42	средний
2	Уч – 2	44	средний
3	Уч – 3	40	средний
4	Уч – 4	38	средний
5	Уч – 5	41	средний
6	Уч – 6	43	средний
7	Уч – 7	46	высокий
8	Уч – 8	39	средний
9	Уч – 9	34	средний
10	Уч – 10	35	средний
11	Уч- 11	32	средний
12	Уч – 12	31	средний
13	Уч – 13	33	средний
14	Уч – 14	34	средний
15	Уч - 15	36	средний
16	Уч - 16	35	средний
17	Уч - 17	28	низкий
18	Уч – 18	34	средний
19	Уч – 19	36	средний
20	Уч - 20	33	средний
21	Уч – 21	26	низкий
22	Уч 22	30	средний

Уровень тревожности	Количество человек	Процент
Высокий	1	4,5 %
Средний	19	86,4 %
Низкий	2	9,1 %

Таблица 4.3 – Расчет Т-критерия Вилкоксона для показателей ситуативной тревожности (n=22) по методике Р.С. Кондаша

№	«До»	«После»	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер
1	41	36	-5	5	10
2	43	38	-5	5	10
3	39	35	-4	4	7,5
4	37	33	-4	4	7,5
5	41	37	-4	4	7,5
6	42	39	-3	3	4,5
7	44	40	-4	4	7,5
8	38	36	-2	2	2,5
9	33	32	-1	1	1
10	34	32	-2	2	2,5
11	30	30	0	0	–
12	29	29	0	0	–
13	31	30	-1	1	1
14	32	31	-1	1	1
15	33	33	0	0	–
16	35	33	-2	2	2,5
17	28	27	-1	1	1

Продолжение таблицы 4.3

18	34	32	-2	2	2,5
19	35	33	-2	2	2,5
20	32	31	-1	1	1
21	27	26	-1	1	1
22	29	28	-1	1	1
Сумма рангов нетипичных сдвигов (Тэмп)					1

Таблица 4.4 – Расчет Т-критерия Вилкоксона для показателей ситуативной тревожности (методика Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, n=22)

№	«До»	«После»	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер
1	48	42	-6	6	15,5
2	51	44	-7	7	18,5
3	47	40	-7	7	18,5
4	44	38	-6	6	15,5
5	49	41	-8	8	20,5
6	52	43	-9	9	22
7	54	46	-8	8	20,5
8	46	39	-7	7	18,5
9	38	34	-4	4	7,5

Продолжение таблицы 4.4

10	40	35	-5	5	11,5
11	35	32	-3	3	4
12	34	31	-3	3	4
13	36	33	-3	3	4
14	37	34	-3	3	4
15	38	36	-2	2	1,5
16	41	35	-6	6	15,5
17	33	28	-5	5	11,5
18	39	34	-5	5	11,5
19	42	36	-6	6	15,5
20	37	33	-4	4	7,5
21	27	26	-1	1	1,5
22	29	30	+1	1	1,5
Сумма рангов нетипичных сдвигов (Тэмп)					1,5