



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

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
 КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психолого-педагогическая коррекция ситуативной
 тревожности подростков

Выпускная квалификационная работа
 по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
 Направленность программы бакалавриата
 «Психология образования»

Проверка на объем заимствований:

79,86 % авторского текста

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-410-099-4-1
 Варчак Мария Сергеевна

Работа рекомендована к защите
 рекомендована / не рекомендована

«14» 04 2017 г.

зав. кафедрой ТиПП

О.А. Кондратьева Кондратьева О.А.

Научный руководитель:

к.п.н. доцент кафедры ТиПП
 Крыжановская Надежда Васильевна

Челябинск
 2017

Оглавление

	Введение.....	3
Глава I.	Теоретические предпосылки исследования психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков	
1.1.	Проблема ситуативной тревожности в психолого - педагогических исследованиях.....	6
1.2.	Особенности проявления ситуативной тревожности подростков.....	13
1.3.	Модель психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков.....	20
Глава II.	Организация опытно-экспериментального исследования ситуативной тревожности подростков	
2.1.	Этапы, методы, методики исследования.....	35
2.2.	Характеристика выборки и анализ результатов исследования	43
Глава III.	Опытно - экспериментальное исследование психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков	
3.1.	Программа психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков.....	51
3.2.	Анализ результатов опытно - экспериментального исследования.....	59
3.3.	Рекомендации подросткам, родителям и педагогам по психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности.....	64
	Заключение.....	72
	Библиографический список.....	76
	Приложения.....	82

Введение

Современное общество за последние годы стало более динамичным. Это обусловлено, прежде всего, большей его информативностью и вариативностью социальных взаимодействий. В связи с этим к человеку и к его личностным качествам предъявляются повышенные требования. К сожалению, вопреки запросам общества, в настоящее время увеличилось число тревожных детей.

В психологии различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревожность) и как устойчивую черту (личностная тревожность), индивидуальную и психологическую особенность.

Ситуативная тревожность порождается объективными условиями, содержащими вероятность неуспеха и неблагополучия личности.

Необходимо отметить, что один из важных этапов в становлении личности человека является подростковый возраст. Известно, что ситуативная тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Поэтому очень важно вовремя «разглядеть», и не дать развиться ситуативной тревожности у подростков.

По снижению ситуативной тревожности и ее преодолению работали многие психологи. Так, например, Е. И. Рогов разработал коррекционную работу с учащимися, испытывающими так называемую открытую тревогу. Психологи В. Амен, М. Доркит, Р. Тэмпл, разработали тест на выявления тревожности у детей. А. М. Прихожан разработала методы и приемы психокоррекционной работы с тревожными детьми.

Актуальность по проблеме изучения психологической природы ситуативной тревожности, ее причин, обусловлена с целью разработки эффективных мишенеориентированных программ психолого-педагогической коррекции повышенной и высокой ситуативной тревожности подростков, что, в свою очередь, не только становится одной

из центральных проблем практической психологии, но и приобретает статус социально значимого фактора общественной жизни.

В соответствии с вышеизложенным, была определена тема выпускной работы «Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности подростков».

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности подростков.

Объект исследования: ситуативная тревожность подростков.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности подростков.

Гипотеза: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности подростков возможна, в результате реализации программы.

Задачи:

1. Изучить проблему ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях.
2. Выявить особенности проявления ситуативной тревожности подростков.
3. Разработать и реализовать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков с использованием метода целеполагания.
4. Охарактеризовать этапы, методы и методики исследования.
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.
6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков.
7. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

8. Составить рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности для педагогов, родителей и подростков и внедрение технологической карты.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические: анализ, обобщение литературы, моделирование.

2. Эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий), тестирование по методикам: методика (Ч. Д. Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности»; методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса); методика «Шкала самооценки тревоги» (Шихана).

3. Математико-статистические: критерий Вилкоксона.

База исследования: учащиеся 6 класса Челябинской МБОУ Гимназии №1, в количестве 23 человек.

Глава I. Теоретические предпосылки исследования психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

1.1. Проблема ситуативной тревожности в психолого - педагогических исследованиях

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности.

По определению Р. С. Немова, «Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [цит. по 48, с. 597].

По определению А. В. Петровского, «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги». Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся проявлением неблагополучия личности.

Разные авторы дают разные определения этому эмоциональному состоянию.

Л. А. Китаев – Смык, в свою очередь, отмечает, что «широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожность характера» и ситуационная тревожность, предложенное Спилбергом» [цит. по 28, с. 68].

Г. Г. Аракелов, Н. Е. Лысенко, Е. Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность – это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Анализ

литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными.

Тревожность – как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [цит. по тому же].

В настоящее время активно ведутся исследования тревожности, агрессивности и других личностных качеств, оказывающих влияние на поведение индивида.

В истории психологии вопросы тревожности рассматривались практически во всех теориях. Внимание этому оказывали такие авторы как

А. Адлер, З. Фрейд и многие другие. Пожалуй, немного найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно высоко, и достаточно узко, даже функционально. Но такова тревожность. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации», как важнейшая характеристика нашего времени: «XX век – век тревоги». Ей придается значение основного «жизненного чувства современности». С другой – психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность) [цит. по 64, с. 345].

Слово «тревога» было известно в русском языке с первой половины 18 века и обозначало «знак к битве». Позже появилось и понятие «тревожность».

Так, А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности» [цит. по 54, с. 243].

Как и любое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающий когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты, при доминировании эмоционального. В целом тревожность – это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации, это переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности и является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека.

Вопрос о причинах тревожности открыт, в настоящее время преобладает точка зрения, согласно которой тревожность, имея природную основу (свойства нервной и эндокринной системы), складывается прижизненно, в результате действия социальных и личностных факторов, например, в результате внутренних конфликтов и т.д. Выделяется устойчивая тревожность в какой-либо сфере – частная и общая, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. Различаются также адекватная тревожность, являющаяся отражением неблагополучия человека в той или иной области, хотя конкретная ситуация может не содержать угрозы, и тревожность неадекватная в благополучных для индивида областях действительности [цит. по 47, с. 98].

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску [цит. по тому же].

Н. Ю. Синягина под тревожностью понимала сравнительно мягкую форму проявления эмоционального неблагополучия, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в различных ситуациях, в ожидании плохого отношения со стороны окружающих и т.д. [цит. по 29, с. 492].

Рассмотрение тревожности как предмета психологического исследования берет начало в психоанализе З. Фрейда. « Первые результаты

З. Фрейда... вызвали у него интерес к происхождению тревоги. Эта заинтересованность впервые привела его... к предположению о том, что тревога... является следствием неадекватной разрядки энергии либидо».

Позже З. Фрейд пересмотрел это предположение и пришел к выводу, что... тревога является функцией Эго и назначение её в том, чтобы предупреждать индивидуум о надвигающейся угрозе, которую надо встретить или избежать» [цит. по 64, с. 332].

Первичный источник тревоги З. Фрейд усматривал в неспособности младенца контролировать свой новый мир, а именно управлять внутренним и внешним побуждением. Поскольку тревожность связана с переживанием негативных эмоций, индивид стремится избежать состояния тревоги. Для этого он может использовать защитные механизмы, большая часть из которых направлена на защиту образа «Я» [цит. по тому же].

З. Фрейд выделял следующие типы тревоги.

1. Реалистическая – является ответом на объективную внешнюю угрозу, при чрезмерном проявлении такая тревожность ослабляет способность индивида эффективно справиться с источником опасности. Переходя во внутренний план в процессе формирования личности, она служит основой для двух типов тревожности, которые различаются по характеру осознания.

2. Невротическая тревога обусловлена боязнью оказаться, неспособным контролировать свои внутренние побуждения, и является видоизмененной формой реалистической тревожности, когда страх перед внешним наказанием не обусловлен объективной ситуацией.

3. Моральная тревога возникает, когда безнравственные побуждения блокируются воспринятыми индивидом социальными и культурными нормами. Факт возникновения таких побуждений вызывает самообвинение (чувства стыда и вины, вплоть до ненависти к себе).

Эти представления З. Фрейда определили направление исследования тревожности не только для его последователей, но и отразились на авторах, которые вышли за рамки психоанализа [цит. по тому же].

В своих работах В. Райх расширил психодинамическую теорию З. Фрейда, включив в нее, помимо либидо, все основные биологические и психологические процессы. В. Райх рассматривал удовольствия, как свободное движение энергии из сердцевины организма к периферии и во внешний мир. Тревожность же понималась им, как препятствие контакта этой энергии с внешним миром, возвращение ее внутрь, что вызывает «мышечные зажимы», искажает и разрушает естественное чувствование, в частности сексуальное.

В. Райх понимал характер человека, как устойчивый паттерн его реакций на различные ситуации. Основной функцией характера является защита против тревожности, которая вызывается с сексуальными чувствами в сопровождении страха наказания. Черты характера не являются невротическими симптомами. Различие состоит в том, что невротические симптомы (иррациональные страхи и фобии) переживаются как чуждые индивидууму, в то время как невротические черты характера (преувеличенная любовь к порядку или тревожная стеснительность) переживаются как составные части личности [цит. по 26, с. 278].

Таким образом, В. Райх внес в описание феноменологии тревожности важный аспект – ригидность и мышечная зажатость, отказ от выполнения действия путем блокады телесных органов. Вкладом в понимание самоотношения является различение переживания своих особенностей как присущих себе или как чуждых.

Если тревожность имеет своим источником комплекс неполноценности, то субъект, переживающий её, обладает дополнительной, не связанной с актуальной ситуацией, мотивацией. Другим следствием теории А. Адлера является то, что тревожность чаще вызывают те задачи, которые угрожают самооценке.

Итак, тревожность – это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации. Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности, является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, актуальность при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному телу при постоянной.

Таким образом, проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Ситуативно-изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности, проявляющей такую тревожность называют «ситуационная тревожность» [цит. по 54, с. 121].

Важным моментом при изучении тревоги, является анализ видов тревожности. Спилбергер, разделил тревогу на «тревогу-состояние» и «тревогу - свойство». Труды Спилбергера вдохновили других ученых, так что вслед за ними появились буквально сотни новых исследований. По мнению Спилбергера «тревога-состояние» – это кратковременная преходящая эмоциональная реакция, связанная с активизацией автономной нервной системы. «Тревога - свойство» есть склонность к реакции тревоги, ее можно определить по частоте реакций тревоги, возникающих за длительный период времени.

Выделяют два основных вида тревожности. Первым из них – это так называемая ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может, возникает у любого человека в преддверии

возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем.

Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформулированности самосознания. Другой вид – так называемая личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное [цит. по 49, с. 28].

По Ю. Л. Ханину, состояния тревоги или ситуативная тревожность, возникают «как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению, престижу). Напротив, личностная тревожность как черта, свойство дает представление об индивидуальных различиях в подверженности действию различных стрессоров.

Также, среди возможных причин возникновения ситуативной тревожности могут выступать: физиологические особенности (особенности нервной системы – повышенная чувствительность или сензитивность), индивидуальные особенности, проблемы в учебе, взаимоотношения со сверстниками, родителями, педагогами [цит. по тому же].

Ситуативная тревожность порождается объективными условиями, содержащими вероятность неуспеха и неблагополучия (в частности, в ситуации оценки способностей и достижений личности – например, на контрольной работе и т.п.).

Таким образом, тревожность это – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности.

Различают личностную и ситуативную тревожность.

Личностная тревожность – это такое состояние тревоги, в котором человек пребывает всегда. Это очень тяжелое состояние, которое влияет на общее состояние человека, на его физические показатели

Ситуативная тревожность – состояние, возникающее, как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

1.2. Особенности проявления ситуативной тревожности подростков

Подростковый период – переходный период от детства к взрослости.

Возрастные границы подросткового возраста, совпадают с периодом обучения в средней школе, устанавливаются в настоящее время с 9-11 до 14-17 лет. Один из самых сложных периодов развития школьников.

Психологические особенности этого возраста наиболее глубоко и содержательно представлены в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, их последователей Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Славиной и многих других [цит. по 13, с. 343].

Л.С. Выготский подчеркивал, что в подростковом возрасте, имеет место период разрушения и отмирания старых интересов, и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы. Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал

доминантами. Это - «эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности); «доминанта дали» (установка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние); «доминанта усилия» (тяга к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях); «доминанта романтики» (стремление к неизвестному, рискованному, к героизму) [цит. по 14, с. 207].

В концепции Д. Б. Эльконина подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода.

Для этого периода характерны:

Решающая роль школы в удовлетворении познавательных, социально-психологических потребностей, сохранение высокой зависимости от влияния взрослых (учителей, родителей) в развитии самопознания, личного самоопределения [цит. по 46, с. 195].

В подростковом возрасте учебная деятельность, сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении она отступает на задний план. Основное противоречие подросткового периода – настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них.

По мнению Л.С. Божович общение со сверстниками, родителями, учителями – выходит на первый план. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу [цит. по 7, с. 302].

Социальная ситуация развития связана с той ролью, которую выполняет в этот период коллектив учащихся. Подростки включаются в разные виды общественно полезной деятельности, что существенно расширяет сферу социального общения, возможности усвоения

социальных ценностей, формирования нравственных качеств личности. Именно в коллективе формируются такие важнейшие мотивы поведения и деятельности подростков, как чувство долга, коллективизма, товарищества. Учение остается для него важным видом деятельности, но основные новообразования в психике подростка связаны с общественно полезной деятельностью [цит. по 46, с. 524].

Центральное новообразование этого возраста – возникновение представления о себе как «не о ребенке», подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Виды взрослости многообразны. Подражание внешним признакам взрослости: особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и причёске, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания.

В поисках утверждения своей позиции подросток стремится совершать общественно - значимые дела, с целью получить признание других людей, почувствовать себя членом общества. Именно так, он может реализовать свою потребность в самостоятельности, в признании со стороны взрослых, может проявить свою индивидуальность [цит. по 62, с. 763].

Важно отметить, что подростковый возраст – это возраст «пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности». В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опираться педагог. Большое значение для подростка имеют благоприятные ситуации, создаваемые педагогами: одобрение при правильном ответе ученика или старании; подчеркивание самого незначительного успеха, похвала и другие.

Из вышесказанного следует, что большинство психологов считает, этот период очень важным, особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь, в силу сложности и противоречивости особенностей растущих детей, могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления ситуативной тревожности.

«Ситуативная тревожность – это обычно временное состояние, но может быть устойчивым».

Ситуативная тревожность существенным образом влияет на поведение, оказывая либо активизирующее, либо дезорганизирующее воздействие, окрашивает в мрачные тона отношение к себе, другим людям и действительности [цит. по 44, с. 236].

Е.В. Новикова среди наиболее общих причин возникновения тревожности у подросткового возраста выделяет:

1. Внутри личностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности.
2. Нарушения внутрисемейного или внутри школьного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками.
3. Соматические нарушения.

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в ситуации конфликта, вызванного:

1. Негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение.
2. Неадекватными, чаще всего завышенными требованиями.
3. Противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями, школой, сверстниками [цит. по тому же].

Одной из самых частых причин тревожности является завышенные требования родителей к подростку, негибкая, догматическая система

воспитания, не учитывающая собственную активность ребенка, его интересы, способности и склонности.

Тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя этого, что дети выполнить не в состоянии, причем в случае неудачи их, как правило, наказывают, унижают («Ничего ты делать не умеешь! Ничего у тебя не получается!»).

Стремясь выработать у ребенка такие качества как добросовестность, послушание, аккуратность, учителя нередко усугубляют и без того нелегкое положение, увеличивая пресс требований, невыполнение которых влечет для него наказание [цит. по 17, с. 86].

Впервые подросток испытывает влияние ситуативной тревожности, в школе, когда начинает сталкиваться с реальной конкуренцией, реальными оценками посторонних людей (школьная отметка), и, также, сталкивается с отношением к нему других людей, их оценками.

Проявления ситуативной тревожности подростков в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях они склонны реагировать на широкий круг ситуаций вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств [цит. по 47, с. 93].

На психологическом уровне тревожность ощущается как: напряжение, озабоченность, нервозность, чувство неопределенности, чувство грозящей опасности, неудачи, невозможность принять решения и др.

Тревожность проявляется: в беспомощности, в неуверенности в себе, в преувеличении значимости ситуаций и ощущение бессилия перед ними, в целом тревожность является проявлением неблагополучия личности.

В.И. Гарбузов пишет, большинство тревожных детей неуверенны в себе, своих действиях, поступках. Неуверенность, в свою очередь

порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер [цит. по 23, с. 675].

Ситуативная тревожность – явление, требующее пристального внимания специалистов различных профилей (педиатров, неврологов, психиатров, психологов), а также педагогов [цит. по 41, с. 89].

Справится с ситуативной тревожностью самому сложно, нужна помощь и поддержка.

Выраженные проявления ситуативной тревожности наблюдаются у успевающих подростков, которых отличают добросовестность, требовательность к себе в сочетании с ориентацией на отметки, а не на процесс познания. Принудительное участие ребенка в делах, которые не интересуют школьника, ставит его в ситуацию неизбежного неуспеха.

Тревожные дети, как правило, не пользуются всеобщим признанием в учебном коллективе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто замкнутые, малообщительные, или, же напротив, свехобщительные, назойливые, или озлобленные. Также причиной непопулярности является их безынициативность из-за своей неуверенности в себе, следовательно, эти дети не всегда могут быть лидерами в учебе.

Результатом безынициативности тревожных подростков является то, что у сверстников появляется стремление доминировать над ним, что ведет к снижению эмоционального фона, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе [цит. по 38, с. 99].

Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Он опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды, способствует образованию реакции психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Это выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза».

По этой причине происходит смещение мотива деятельности, при котором человек вместо активного поиска решения выхода из ситуации акцентирует внимание на качестве успешности своей деятельности, завышая значимость совершенных ошибок и ответственность за них [цит. по 31, с. 78].

Подросток еще задолго до начала урока находится в тревожном состоянии. Учебный материал плохо удерживается в памяти, нередко ее «провалы» при малейшем волнении. Контакт подростка с преподавателем практически отсутствует, поскольку при ответе на поставленный вопрос затрудняется «оторваться» от конспекта, а каждый дополнительный вопрос расценивается им как «убийственный». В результате знания его оцениваются обычно неадекватно. Последующее состояние характеризуется подавленностью, угнетенностью, неверием в свои силы [цит. по 22, с. 240].

Возможность провала при не ответе на заданный вопрос становится сигналом жизненной несостоятельности, человеческой неполноценности. Тогда данная ситуация становится препятствием, которое может лишить человека уважения в глазах других людей и своих собственных. Причина такого состояния – в раннем опыте неудач, делает его.

Высокий уровень ситуативной тревожности может помешать успешно пройти этот этап в жизни человека. Ведь замкнутый, малообщительный, постоянно ожидающий неудачу во всем человек не может чувствовать себя комфортно и организовывать продуктивные и качественные взаимоотношения. Таким детям свойственна заниженная самооценка и самоуважение, они не верят в себя и свои силы и чувствуют себя одинокими в этом мире, закрываются в себе. А это способствует неполноценному развитию личности подростка и отражается на его статусном положении в группе, а так же и на его успеваемости [цит. по 8, с. 327].

Таким образом, подростковый возраст – это этап в жизни человека, в котором причины возникновения ситуативной тревожности – различны, но основной причиной является семья, сверстники, учителя. Ситуативной тревожностью обладают дети неуверенные в себе с неустойчивой самооценкой. Ситуативная тревожность у детей проявляется в повышенной склонности к переживаниям тревоги и беспокойства без достаточных оснований. У подростков ситуативная тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении соответствующих мероприятий ее можно снизить.

1.3. Модель психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

Модель – упрощенный мысленный или знаковый образ объекта или системы объектов, используемый в качестве их "заместителя" и средство оперирования [цит. по 52, с. 89].

Модель дает возможность сосредоточить внимание психолога лишь на главных, наиболее существенных чертах психики.

Моделирование – исследование процессов и психических состояний с помощью их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических моделей.

Метод моделирования наиболее перспективный метод исследования требует от психолога определенного уровня математической подготовки. Здесь психические состояния изучаются на основе приближенного образа реальности ее модели.

Этот метод широко распространился в психологии с 50-х гг. XX в., когда развитие кибернетики сделало возможным моделирование различных аспектов целенаправленной деятельности живых существ. Нечто подобное было в определенной степени предвосхищено в работах П. К. Анохина и

Н.А. Бернштейна, создавших модели сложных физиологических систем функциональных человека, содержавшие все основные компоненты кибернетических моделей поведения [цит. по тому же].

Необходимость моделирования возникает в психологии, когда:

- системная сложность объекта является непреодолимым препятствием для создания его целостного образа на всех уровнях детальности;

- требуется оперативное изучение психологического объекта в ущерб детальности оригинала;

- изучению подлежат психические процессы с высоким уровнем неопределенности и неизвестны закономерности, которым они подчиняются;

- требуется оптимизация исследуемого объекта путем варьирования входных факторов.

Задачи моделирования:

- описание и анализ психических явлений на различных уровнях их структурной организации;

- прогнозирование развития психических явлений;

- идентификация психических явлений, т. е. установление их сходства и различия;

- оптимизация условий протекания психических процессов.

Психолого - педагогическая коррекция – это форма совместной профессиональной деятельности педагога, психолога и родителей, основанная на системе психологических воздействий с целью исправления нарушений психического развития ребенка с опорой на знание возрастной, социокультурной и индивидуальной норм развития [цит. по 25, с. 256].

А.И. Захаров считает, что у подростков ситуативная тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении психолого-педагогической коррекции относительно обратима [цит. по 6, с. 94].

С другой стороны, на практическом уровне (когда речь идет о влиянии состояния тревоги, о саморегуляции этого состояния, о «работе с тревогой», способах ее преодоления и т.п.) существует достаточное согласие. Как профилактическая, так и коррекционная работа, связанная с тревожностью включает пять взаимосвязанных направлений:

Психологическое просвещение родителей, психологическое просвещение педагогов, обучение родителей и педагогов конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, непосредственная работа с детьми, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, умения вести себя в трудных ситуациях, помощь и поддержка психолога за пределами обучающей ситуации [цит. по 21, с. 122].

Первые попытки теоретического обоснования коррекционной работы с детьми принадлежат развитию идей бихевиоризма, утверждающих приоритетность фактора среды и научения для психического развития ребенка. На Западе разрабатываются так называемые компенсаторные программы, главная цель которых заключается в сближении уровней умственного развития детей, находящихся в разных социально-психологических условиях с помощью специального обучения.

В России первоначально интерес к психолого - педагогической коррекции был связан с расцветом физиологии, педиатрии, психиатрии и нашел отражение в работах В. М. Бехтерева, Н. П. Гундобина, И. П. Павлова,

И. М. Сеченова, И. В. Тарханова и др. В. П. Кащенко и Г. И. Россолимо стали основателями лабораторий, где исследовали протекание психических процессов детей с повышенной ситуативной тревожностью и поиска коррекционных методов для оказания им целенаправленной психологической помощи [цит. по тому же].

Особый вклад в определение содержания и разработку принципов коррекционной работы с детьми внес Л. С. Выготский. В созданной им культурно - исторической теории психического развития человека говорится о том, что источники и детерминанты этого развития лежат в исторически развивающейся культуре. Главное в коррекционной работе с ребенком – создание зоны ближайшего развития личности и деятельности. Коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, определяющих уровень развития на данном возрастном этапе в совместной деятельности с воспитывающим и обучающим взрослым, который является носителем культурно-исторических образцов действия [цит. по 17, с. 74].

В основу построения содержания психолого-педагогической коррекционной работы в контексте отечественной психологической практики легли положения общей, возрастной и педагогической психологии:

- идея о культурно-историческом принципе развития психики ребенка Л. С. Выготского;
- деятельностный подход в формировании возрастных новообразований А. Н. Леонтьева;
- периодизация психического развития ребенка Д. Б. Эльконина;
- теория планомерного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина и др [цит. по 11, с. 478].

Первый этап моделирования – целеполагание.

Дерево целей – иерархическое визуальное представление достижение целей; принцип, при которой главная цель достигается за счет совокупности второстепенных и дополнительных целей.

Концепция «дерева целей» впервые была предложена Р. Акоффом и Ч. Черчменом в 1957 году и представляет собой упорядочивающий инструмент, используемый для формирования элементов общей целевой

программы развития компании и соотнесения со специфическими целями различных уровней и областей деятельности [цит. по 52, с. 93].

Дерево целей представляет собой связный граф, вершины которого интерпретируются как цели, а ребра или дуги – как связи между целями. При этом в понятие целей на разных уровнях вкладывается различное содержание: от объективных потребностей и желаемых направлений развития на верхнем уровне дерева до решения конкретных практических задач и осуществления отдельных мероприятий на нижних уровнях. Основным требованием к дереву целей является отсутствие циклов. В остальном метод достаточно универсален. Дерево целей является главным инструментом увязки целей высшего уровня с конкретными средствами их достижения на низшем производственном уровне через ряд промежуточных звеньев [цит. по тому же].

Правила построения дерева целей достаточно просты: главная, или как ее принято называть, генеральная цель должна являться вершиной дерева. Ветвями становятся локальные цели, которые помогают в достижении целей верхнего уровня. Главное правило – это полнота описанных целей. Каждая цель должна быть представлена в виде подцелей следующего уровня. Таким образом, объединение всех целей должно полностью характеризовать главную, генеральную цель [цит. по 19, с. 70].

Алгоритм построения «дерева целей» следующий:

1. Определение генеральной (общей) цели.
2. Разделение общей цели на подцели (подцели 1-го уровня).
3. Разделение подцелей 1-го уровня на подцели 2-го уровня.
4. Разделение подцелей 2-го уровня на более детальные составляющие (подцели 3-го уровня).

Основные принципы постановки целей и формирования дерева целей.

1. Цель определяется назревшей потребностью и возможностями ее достижения. При возникновении всякой потребности естественным

является стремление к ее решению. Для определения целей необходимо знание потребностей и анализ возможностей удовлетворения этих потребностей. Цель всегда должна быть реальной [цит. по 66, с. 172].

2. Цель должна быть конкретной и конечной для исполнителей, иметь помимо формулировки количественное выражение или иметь соответствующий критерий ее достижения, задаваться на определенный период времени.

3. Постановка цели осуществляется в несколько этапов. Сначала цель ставится в соответствии с назревшими или прогнозируемыми потребностями. Затем изыскиваются ресурсы для ее достижения. Наконец, выявив все ресурсы, которые можно привлечь, уточняют цель и период ее достижения. Постановка цели идет по схеме: цель - средство ее достижения - цель.

4. Цели систем низшего уровня должны быть совместимы с целями систем высшего уровня и направлены на достижение последних, т.е. цели систем низшего уровня в совокупности образуют цель системы вышестоящего уровня. Таким образом, цель объединения может быть достигнута, если образующие ее подцели достигаются подразделениями объединения [цит. по тому же].

5. Между деревом объектов управления и деревом целей желательно достижение как можно большего соответствия. Структура системы целей должна соответствовать структуре производственной системы (объекта управления), тогда каждая цель достигается определенным подразделением. В этом случае повышается целенаправленность деятельности каждого элемента производственной системы.

6. Построение дерева целей может вестись декомпозицией (расчленением) цели нулевого уровня (главной цели) на основные и частные или композицией целей высших уровней из целей низших уровней. Всегда существуют несколько вариантов интеграции и

дифференциации целей. Предпочтительным является вариант, который в наибольшей степени соответствует дереву объектов управления.

Метод дерева целей ориентирован на получение относительно устойчивой структуры целей, проблем, направлений. Для достижения этого при построении первоначального варианта структуры следует учитывать закономерности целеобразования и использовать принципы формирования иерархических структур [цит. по 19, с. 70].

Метод дерева целей широко использует профессор В. И. Долгова.

Анализ литературы по проблеме позволил разработать дерево целей данного исследования. Дерево целей психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков содержит следующие компоненты (рис.1).

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности подростков.

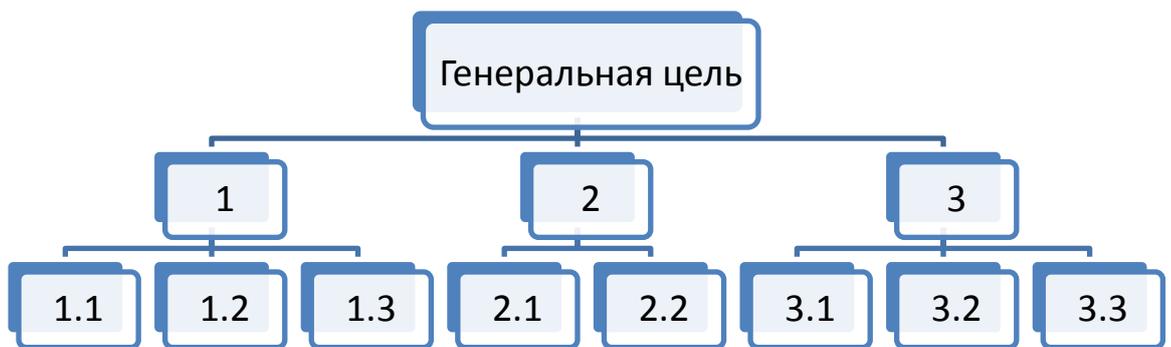


Рисунок 1 - Дерево целей психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

1. Рассмотреть теоретические предпосылки исследования психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

1.1. Изучить проблемы ситуативной тревожности в психолого - педагогических исследованиях

1.2. Исследовать особенности проявления ситуативной тревожности подростков

1.3. Ознакомится с моделью психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

2. Организовать опытно-экспериментальное исследование ситуативной тревожности подростков

2.1. Описать этапы, методы, методики исследования

2.2. Составить характеристику выборки и анализ результатов исследования

3. Провести опытно - экспериментальное исследование психолого -педагогической коррекции ситуативной тревожности подростко

3.1. Разработать программу психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

3.2. Провести анализ результатов опытно - экспериментального исследования

3.3. Описать рекомендации подросткам, родителям и педагогам по психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности

Таким образом, было разработано дерево целей, которое предполагает структурированную, построенную по иерархическому принципу совокупность целей системы, программы, плана, в которой определены генеральная цель; подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней.

Вышеизложенное явилось основанием для построения модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков (рис.2).



Рисунок 2 - Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

Охарактеризуем блоки модели:

1. Теоретический блок: включает в себя постановку цели, подборку и анализ литературы по проблеме психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков.

Ситуативная тревожность – реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению, престижу).

Ситуативная или реактивная тревожность, характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью.

2. Диагностический блок. Включает в себя выявление уровня ситуативной тревожности. Для этого используются методики:

Теоретический блок

Цель: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков.

Задачи: изучить проблему ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях. Выявить особенности ситуативной тревожности подростков. Теоретически обосновать психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности подростков.

Методы и методики: анализ, обобщение, моделирование.

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности подростков

1. Теоретический блок: анализ литературы по проблеме психолого-педагогические условия развития типов памяти младших подростков

1. Теоретический блок: анализ литературы по проблеме психолого-педагогические условия развития типов памяти младших подростков

1. Теоретический блок: анализ литературы по проблеме психолого-педагогические условия развития типов памяти младших подростков

Диагностический блок

Цель: проведение диагностической работы по выявлению уровня ситуативной тревожности подростков.

Задачи: охарактеризовать этапы, методы и методики исследования.

Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.

Методы и методики: тестирование, эксперимент: констатирующий.

1.Методика (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности»

2. Методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса)

3. Методика «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана).

Коррекционно-развивающий блок

Цель: разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков.

Задачи:

1. Развитие средств самопознания тревожных детей.

2. Развитие уверенности в собственных силах, повышение самооценки подростка.

3. Снятие мышечного и эмоционального напряжения у подростка.

4. Развитие способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии, отработка навыков владения собой в ситуациях, эмоционально травмирующих подростка.

Методы и методики: эксперимент: формирующий, игры, упражнения, беседа.

Аналитический блок

Цель: проверка эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков.

Задачи: анализ результатов опытно-экспериментального исследования.

Составить рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности для педагогов, родителей и подростков.

Методы и методики: тестирование, математико-статистические: критерий Вилкоксона.

1. Методика (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности».

2. Методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса).

3. Методика «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана).

Результат: Уровень ситуативной тревожности подростков снизится.

Уровень ситуативной тревожности подростков повысится.

Уровень ситуативной тревожности подростков не изменится.

Методика (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности»

Цель: определение реактивно-ситуационной тревожности (РСТ) подростков. Испытуемым необходимо оценить свое самочувствие в данный момент.

Методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса)

Цель: состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Методика «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана)

Цель: определить различные симптомы тревожного состояния подростков.

3. Коррекционно-развивающий блок (включает в себя занятия по разной тематике: развитие коммуникативных навыков, развитие интеллектуальных функций, работа с тревожными детьми.).

Задачи коррекционной программы:

1. Развитие средств самопознания тревожных детей.
2. Развитие уверенности в собственных силах, повышение самооценки подростка.
3. Снятие мышечного и эмоционального напряжения у подростка.
4. Развитие способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии, отработка навыков владения собой в ситуациях, эмоционально травмирующих подростка [цит. по тому же].

Коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трех основных направлениях:

- а) смысл психологической коррекции - не изменить ребенка, а создать условия для его полноценного развития;

б) психологическая коррекция эффективна в том случае, если она ориентирована не на отдельные свойства личности, а на целостную систему значимых отношений, поэтому в коррекционной работе желательно участие семьи, учителей, сверстников данного ребенка;

в) план коррекционных мероприятий должен строиться с учетом возраста, то есть в процессе коррекции должна осуществляться та деятельность, в которой наиболее полно раскрываются актуальные потребности возраста.

Работа по всем трем направлениям может проводиться параллельно, либо, в зависимости от выбранного взрослым приоритета, постепенно и последовательно [цит. по 38, с. 157].

4. Аналитический блок.

Включает в себя оценку эффективности проделанной коррекционной работы. Проводится повторная диагностика по ранее использованным методикам с целью появления результативности психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков. Затем проводится математическая обработка данных для подтверждения полученных результатов.

По мнению А. М. Прихожан, как профилактика, так и психокоррекционная работа должна включать три взаимосвязанных направления:

1) психологическое просвещение окружающих подростка взрослых-родителей и педагогов, объяснение им причин и последствий тревожности, обучение-взрослых средствам преодоления тревожности у детей (что особенно важно для родителей, учителей), способам помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности;

2) непосредственная работа с подростками [цит. по 54, с. 146].

Профилактическая работа должна быть направлена, прежде всего, на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» ситуативной тревожности, при психокоррекции, помимо «возрастных

пиков» - на «зоны уязвимости», характерные для конкретного ребенка, подростка;

3) работа по обеспечению соответствующей психологической атмосферы, способствующей развитию у подростка чувства защищенности, межличностной надежности.

Значимым элементом в профилактике и преодолении ситуативной тревожности является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в наиболее трудных для человека ситуациях [цит. по 31, с. 98].

Для повышения эффективности психопрофилактики и коррекции во многих, случаях необходима «терапия среды», как семейной, так и школы. Это положение, особенно важное для подросткового возраста, остается значимым и для последующих периодов развития [цит. по 66, с. 76].

Так же, благоприятный психологический климат в семье способствует гармоничному развитию личности ребенка и снижению уровня тревожности. Родителям следует, как можно больше общаться со своими детьми, устраивать совместные праздники, походы в зоопарк, в театр, на выставки. А жителям больших городов, почаще выходить на природу. Выполнение этих дел совместно с детьми способствует не только физическому расслаблению организма, но и укреплению доверительных отношений между взрослым и ребенком.

Таким образом, психолого-педагогическую коррекцию рассматривают как систему психологических воздействий с целью исправления нарушений психического развития ребенка.

Разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков, которая содержит теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический блоки.

Таким образом, можно сделать вывод, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности.

Различают личностную и ситуативную тревожность.

Личностная тревожность – это такое состояние тревоги, в котором человек пребывает всегда. Это очень тяжелое состояние, которое влияет на общее состояние человека, на его физические показатели.

Ситуативная тревожность – состояние, возникающее, как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Подростковый возраст – это этап в жизни человека, в котором причины возникновения ситуативной тревожности – различны, но основной причиной является семья, сверстники, учителя. Ситуативная тревожность у детей проявляется в повышенной склонности к переживаниям тревоги и беспокойства без достаточных оснований. Тревожностью обладают дети неуверенные в себе, с заниженной самооценкой. В подростковом возрасте тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении психолого-педагогических коррекционных мероприятий ее можно снизить.

Психолого - педагогическую коррекцию рассматривают как систему психологических воздействий с целью исправления нарушений психического развития ребенка.

Разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков, которая содержит теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический блоки.

Составлено древо целей, которое предполагает структурированную, построенную по иерархическому принципу совокупность целей системы.

Глава II. Организация опытно-экспериментальной психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

2.1. Этапы, методы, методики исследования

Исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков проходило в 3 этапа:

1. Поисково - подготовительный, содержит анализ психолого-педагогических исследований по проблеме ситуативной тревожности, особенности ситуативной тревожности подростков, подбор методов и методик исследования, теоретическое обоснование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков, дерево целей.

2. Опытно-экспериментальный, содержит диагностику ситуативной тревожности подростков по методикам: методика (Ч. Д Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности», методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса), методика «Шкала самооценки тревоги» (Шихана), обработку и интерпретацию результатов диагностики, разработку и реализацию программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков.

3. Контрольно-обобщающий, направлен на анализ результатов исследования, математико-статистическую обработку, проверку гипотезы, формулировку выводов и оформление работы. Составление рекомендаций. Проводилось с помощью комплекса методов и методик:

1. Теоретические: анализ, обобщение литературы, моделирование.
2. Эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий), тестирование по методикам: методика (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности»; методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса); шкала «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана).

3. Математико - статистические: Т- критерий Вилкоксона.

Охарактеризуем используемые методы и методики.

Анализ – разновидность научного анализа, подобного философскому, математическому и др. Характерной особенностью психологического анализа является то, что объектом его изучения является психическая реальность, психические процессы, состояния, свойства человека. А также различные социально - психологические явления, возникающие в группах, коллективах: мнения, общение, взаимоотношения, конфликты, лидерство и др. Методологической основой психологического анализа могут выступать философские системы, общенаучные принципы познания, а также общепсихологические положения о субъекте, связи внутреннего и внешнего, специфичности психологических закономерностей, которым подчинен тот или иной вид деятельности [цит. по 17, с. 118].

В психологии анализ рассматривается как познавательный процесс, который осуществляется на различных уровнях отражения действительности в мозге человека и животных. Анализ присутствует уже на чувственной ступени познания и, в частности, включается в процессы ощущения и восприятия: в своих более простых формах он присущ животным, причем аналитико - синтетическая деятельность даже высших животных непосредственно включена в их внешние действия. Анализ сенсорной информации осуществляют анализаторы [цит. по 66, с. 49].

Обобщение – продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности. Процесс познавательный, приводящий к выделению и означиванию относительно устойчивых свойств внешнего мира. Простейшие виды обобщения реализуются уже на уровне восприятия, проявляясь как константность восприятия. Виды его соответствуют видам мышления. Наиболее изучены обобщения в форме значений слов. Обобщение также выступает как средство мыслительной деятельности. На уровне человеческого

мышления, обобщение опосредуется применением общественно выработанных орудий - приемов деятельности познавательной и знаков [цит. по 17, с. 134].

Простейшие обобщения заключаются в объединении, группировании объектов на основе отдельного, случайного признака (объединения синкретические). Сложнее обобщение комплексное, когда группа объектов объединяется в единое целое по разным основаниям. Особенно сложно обобщение, в коем четко дифференцируются видовые и родовые признаки, объект включается в некую систему понятий. Обобщения комплексные, как и синкретические, представлены на любом уровне сложности интеллектуальной деятельности [цит. по 45, с. 142].

При исследовании формирования новых обобщений в психологии применяется методика образования понятий искусственных, когда анализируются типичные для конкретного человека способы группирования объектов (синкретическое, комплексное, собственно понятийное).

Одно и то же обобщение можно сформировать в результате различной организации исследовательских действий, – например, обобщение, построенное на базе минимально необходимых данных, и оно же на базе избыточных данных. Субъективно новое обобщение (знание) индивида бывает различным по происхождению: полученным в общении с другими людьми или выработанным самостоятельно. Во втором случае это обобщение может отсутствовать в общественном опыте.

При исследовании обобщений в психологии применяются методики определения понятий, их сравнения и классификации. Широко распространены исследования по целенаправленному управлению процессом усвоения обобщений. С одним словом связано обычно несколько обобщений; использование одного из них зависит от контекста ситуации, высказывания, от мотивов и целей субъекта деятельности

речевой. Формирование обобщений, обогащающих общественный опыт, есть вклад и в историческое развитие мышления [цит. по тому же].

В настоящее время широко используется метод моделирования.

Моделирование – это метод создания и исследования моделей. Изучение модели позволяет получить новое знание, новую целостную информацию об объекте.

Существенными признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического метода построения, элемент гипотетичности. Иными словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме.

Важным свойством модели является наличие в ней творческой фантазии. Формами моделирования, скажем, воспитательного процесса могут стать концепции, парадигмы, различные сценарии, деловые и познавательные игры и т.д. [цит. по 50, с. 114].

Метод эксперимента – состоит в организации целенаправленного наблюдения, когда по плану исследователя изменяется частично ситуация, в которой находятся участники эксперимента – испытуемые. Применение метода эксперимент целесообразно в тех случаях, когда исследователю известны подлежащие проверке элементы гипотезы [цит. по тому же].

Констатирующий эксперимент -это эксперимент, устанавливающий наличие какого-либо непреложного факта или явления. Эксперимент становится констатирующим, если исследователь ставит задачу выявления наличного состояния и уровня сформированности некоторого свойства или изучаемого параметра, иначе говоря, определяется актуальный уровень развития изучаемого свойства у испытуемого или группы испытуемых.

Цель констатирующего эксперимента – измерение наличного уровня развития, получение первичного материала для организации формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент – метод прослеживания изменения психики в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого.

Формирующий (преобразующий, обучающий) эксперимент ставит своей целью активное формирование или воспитание тех или иных сторон психики, уровней деятельности и т.д.; используется при изучении конкретных путей формирования личности ребёнка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы [цит. по 63, с. 29].

Тестирование – метод психодиагностики, использующий стандартизованные вопросы и задачи - тесты, имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизованного измерения различий индивидуальных. Позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида нужных навыков, знаний, личностных характеристик и пр. [цит. по 57, с. 321].

Существуют три основные сферы тестирования:

а) образование – в связи с увеличением продолжительности обучения и усложнением учебных программ;

б) профессиональная подготовка и отбор – в связи с увеличением темпа роста и усложнением производства;

в) психологическое консультирование – в связи с ускорением социодинамических процессов.

Методика (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности».

Цель: определение реактивно - ситуационной тревожности подростков. Испытуемым необходимо оценить свое самочувствие в данный момент. Предлагаются, такие утверждения: «Я спокоен», «Мне ничто не угрожает», «Я расстроен» и т.д. Ответив на 20 вопросов без ограничения времени. Оценка. Подсчитывается количество набранных баллов от 20 до 34 баллов – низкий уровень ситуативной тревожности, 35-

44 баллов – средний уровень ситуативной тревожности и выше 46 баллов – высокий уровень ситуативной тревожности [цит. по 51, с. 80].

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

Цель: методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Испытуемому предлагается ответить, например, на такие утверждения: Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом? Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал? ...и.т.д. (Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны.) Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. Оценка. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности [цит. по тому же].

Методика «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана).

Цель: определить различные симптомы тревожного состояния подростков. Отвечая на каждый вопрос, человек оценивает наличие и степень проявления различных симптомов у него в течение недели предшествующей тесту. Испытуемому предлагается ответить, например, на такие утверждения: Затруднение на вдохе, нехватка воздуха или учащенное дыхание, ощущение удушья или комка в горле., сердце скачет, колотится, готово выскочить из груди., загрудинная боль, неприятное чувство сдавления в груди.и.т.д. (0 — нет, 1 — немного, 2 — умеренно, 3 — довольно, 4 — крайне сильно). Состоит из 35 вопросов. Оценка. Подсчитывается если на все вопросы вы ответили «нет», уровень тревоги по шкале Шихана равняется 5-20 баллов – низкий уровень тревожности, 21- 57 баллов - средний уровень тревожности, выше 57 –высокий уровень тревожности.

Чем больше уровень тревоги отличается от нормального, тем более необходима консультация психиатра (психотерапевта) [цит. по тому же].

T - критерий Вилкоксона – непараметрический статистический критерий, используемый для проверки различий между двумя выборками парных измерений. Впервые предложен Фрэнком Уилкоксоном. Критерий предназначен для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть способен определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Критерий применим в тех случаях, когда признаки измерены, по крайней мере, в порядковой шкале. Целесообразно применять данный критерий, когда величина самих сдвигов варьирует в некотором диапазоне (10-15% от их величины). Это объясняется тем, что разброс значений сдвигов должен быть таким, чтобы появлялась возможность их ранжирования. В случае если сдвиги незначительно различаются между собой и принимают какие-то конечные значения (например, +1, -1 и 0), формальных препятствий к применению критерия нет, но, ввиду большого числа одинаковых рангов, ранжирование утрачивает смысл, и те же результаты проще было бы получить с помощью критерия знака.

Суть метода состоит в том, что мы сопоставляем абсолютные величины выраженности сдвигов в том или ином направлении. Для этого сначала все абсолютные величины сдвигов ранжируются, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в ту или иную сторону происходят случайно, то и суммы их рангов окажутся примерно равны. Если же интенсивность сдвигов в одну сторону больше, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях [цит. по тому же].

Минимальное значение величины определяется по формуле 1:

$$W = n(n+1)/2, \quad (1)$$

где n — объём второй выборки.

Максимальное значение величины определяется по формуле 2:

$$W = n(n+1)/2 + mn, \quad (2)$$

где n — объём второй выборки,

m — объём первой выборки.

Объём выборки — от 5 до 50 элементов.

Нулевые сдвиги исключаются из рассмотрения. (Это требование можно обойти, переформулировав вид гипотезы. Например, сдвиг в сторону увеличения значений превышает сдвиг в сторону их уменьшения и тенденцию к сохранению на прежнем уровне).

Сдвиг в более часто встречающемся направлении принято считать «типичным», и наоборот.

Фактически оцениваются знаки значений, полученных вычитанием ряда значений одного измерения из другого. Если в результате количество снизившихся значений примерно равно количеству увеличившихся, то гипотеза о нулевой медиане подтверждается [цит. по тому же].

Таким образом, исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В исследовании был использован комплекс методов и методик: теоретические методы исследования: анализ, обобщение литературы и эмпирические методы исследования: эксперимент, тестирование по методикам: (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности», «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса), «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана); математико-статистические: Т-критерий Вилкоксона.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования

В исследовании приняли участие ученики Челябинской МБОУ Гимназии №1, 6 «а» класса. В этом классе обучаются 23 ученика: 6 девочек и 17 мальчиков.

Все дети одного возраста. В школу поступили с 7 лет, в 2010 году.

Десять учащихся из полных семей, тринадцать – из неполных. С хорошей подготовкой поступили в школу 8 человек. Со средней подготовкой 11 человек. Остальные 4 человека с очень слабой подготовкой. У этих учащихся слабо развита мотивация к обучению.

За 6 лет обучения уже сложился коллектив. Актив класса состоит из 10 учеников. Эти мальчики и девочки хорошо учатся, активно проявляют себя на уроках, в выполнении определенных требований, регулярно посещают занятия. Взаимоотношения между мальчиками и девочками носят ситуативный характер, что свидетельствует о несформированности коллектива. При этом следует учитывать, что класс практически «мальчишеский» [цит. по 63, с. 42].

Класс разделен на подгруппы, по общим интересам, по схожему темпераменту. К скромным ученикам можно отнести 9 человек. Они требовательно относятся к себе, но при этом уважительно относятся преподавателям и остальным детям. К конфликтным ученикам можно отнести 4 человек. Эти дети достаточно общительны, подвижны, вспыльчивы, эмоциональны. Они отличаются быстрой утомляемостью на уроках, слабой выносливостью в умственном напряжении, лёгкой отвлекаемостью, низкой работоспособностью. Причиной такого поведения является семейное неблагополучие, стремление быть лидером. Отношение к обучению у всех разное [цит. по 24, с. 278].

Некоторым детям свойственен замедленный темп деятельности. Не всегда успевают за темпом класса. Не всегда могут сделать самостоятельных выводов, не проявляют широты и гибкости мышления.

Не сформированы навыки самостоятельного труда. Требуется дополнительное стимулирование и постоянный контроль со стороны взрослых.

Ребята не научены полностью преодолевать трудности в учебе, правильно и рационально расходовать учебное время.

Во время проведения классных дел бросаются в глаза незнание норм поведения в общественных местах, невысокий уровень культуры отдельных учащихся. Не всегда порученное дело доводится до конца.

Общий уровень дисциплины в классе – удовлетворительный. На уроках преподавателей с большим опытом работы, ученики работают и ведут себя тихо весь урок. У молодых педагогов, менее опытных, ведут себя более свободно. Нарушителями и заводилами в классе являются почти всегда одни и те же лица.

Многие дети занимаются в системе дополнительного образования: музыкальных, танцевальных и спортивных кружках. Принимают активное участие во всех школьных мероприятиях. С удовольствием посещают театральную студию, участвуют в социально значимых мероприятиях класса.

Коллектив, на стадии формирования. Нерешенных проблем еще очень много. Это: успеваемость, сознательное отношение друг к другу, повышение культурного кругозора, повышение уровня познавательной активности у учащихся с замедленным темпом деятельности.

Диагностическая работа была проведена вне учебных занятий, после уроков.

Результаты диагностики по методике (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности» представлены на рисунке 3 и в таблице 1 Приложения 2.

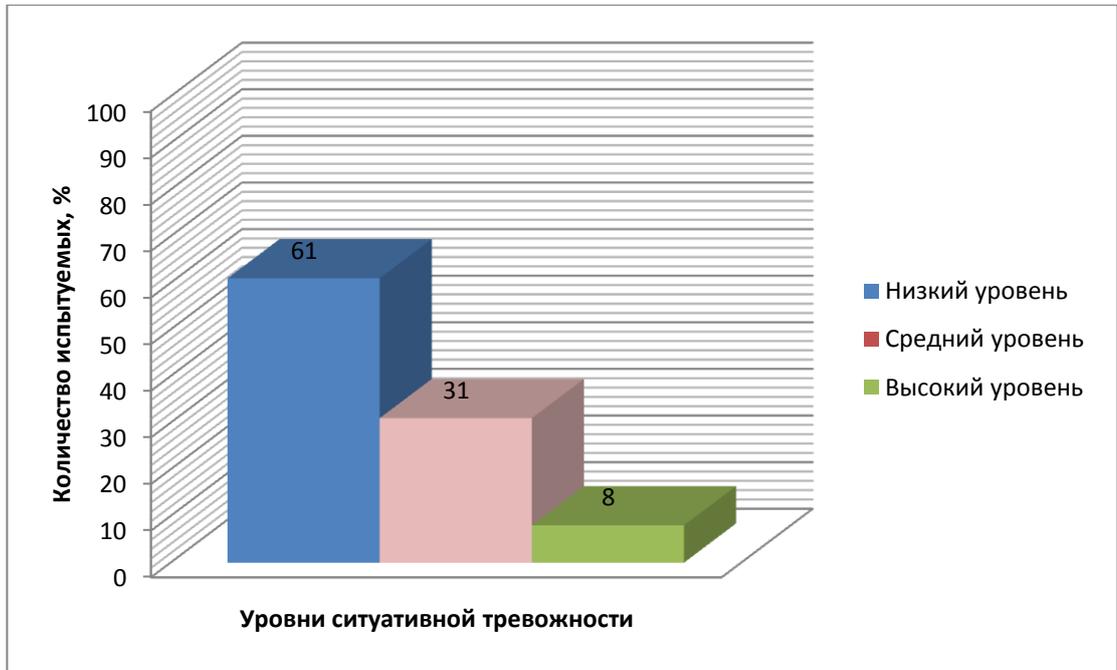


Рисунок 3 - Результаты диагностики по методике (Ч.Д.Спилберга)
«Определение уровня ситуативной тревожности»

Высокий уровень тревожности выявлен у 8% испытуемых (2 человека). Такие дети склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях.

Средний уровень тревожности составляет 31% испытуемых (7 человек). Таким детям свойственно, то что они во всем видят неудачу, постоянно замыкаются в себе, переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей.

Низкий уровень тревожности показали 61% испытуемых (14 человек). У таких детей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности.

Результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса) представлены на рисунке 4 и в таблице 2 Приложения 2.

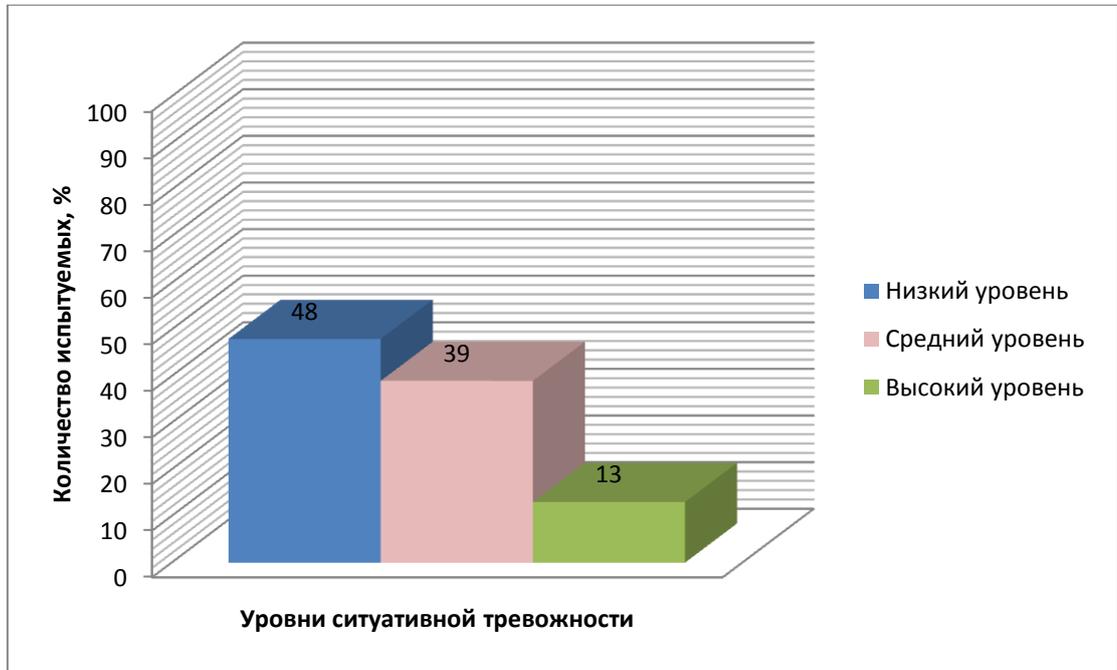


Рисунок 4 - Результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса)

Высокий уровень тревожности выявлен у 13% испытуемых (3 человека). Такие дети в часто испытывают страх, неверие в свои силы, часто находятся в напряженном состоянии, раздражительны.

Средний уровень тревожности составляет 39% испытуемых (9 человек). Такие дети чувствуют себя одинокими в этом мире, закрываются в себе. Они раздражительны, нетерпеливы, у таких детей чаще всего агрессивное поведение.

Низкий уровень тревожности показали 48% испытуемых (11 человек). У таких детей наблюдается сохранение уверенности в своих силах, отсутствие нервозности, спокойные, общительные, адекватное поведение в сложной ситуации.

Результаты диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана) представлены на рисунке 5 и в таблице 3 Приложения 2.

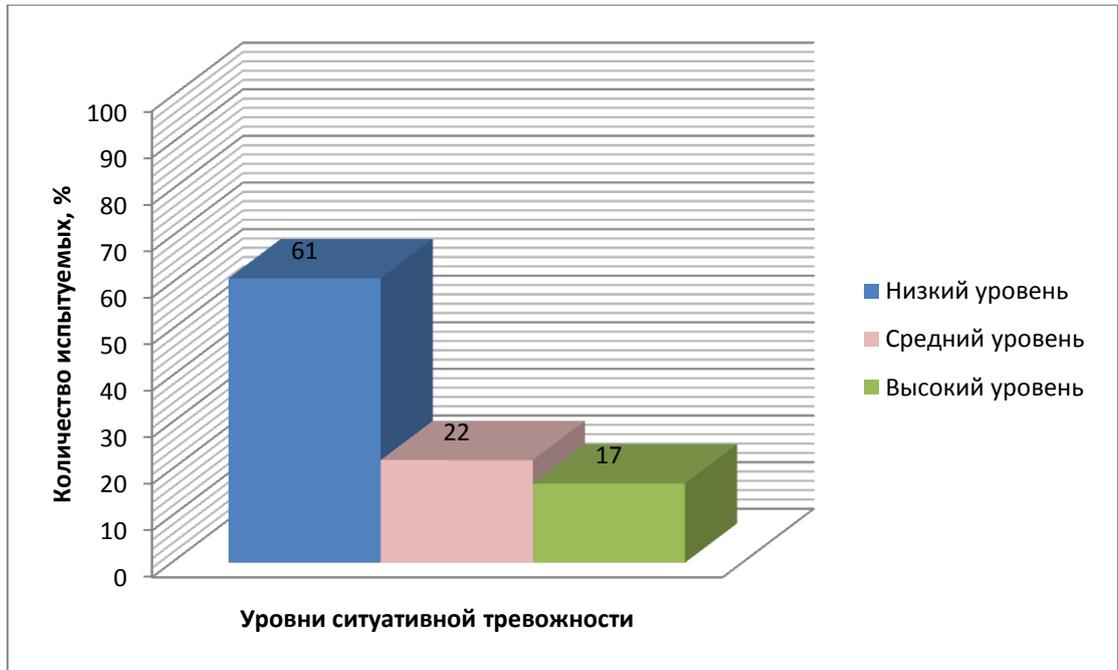


Рисунок 5 - Результаты диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана)

Высокий уровень тревожности выявлен у 17% испытуемых (4 человека). Такие дети замкнуты, малообщительны, постоянно ожидающие неудачу, не могут чувствовать себя уверенно в определенных ситуациях и организовывать продуктивные и качественные взаимоотношения.

Средний уровень тревожности составляет 22% испытуемых (5 человек). Таким детям свойственна заниженная самооценка, они не верят в себя и свои силы и чувствуют себя одинокими в этом мире, закрываются в себе.

Низкий уровень тревожности показали 61% испытуемых (14 человек). Требуется пробуждение заинтересованности, пробуждение чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Результаты диагностики ситуативной тревожности подростков по трем методикам были сведены в таблицу и обобщены по преобладающему показателю ситуативной тревожности, при этом подростки имеющие

высокий показатель ситуативной тревожности, хотя бы по одной методике были отнесены к высокому уровню.

Обобщенные результаты диагностик ситуативной тревожности подростков по трем методикам представлены на рисунке 6 и в таблице 4 Приложения 2.

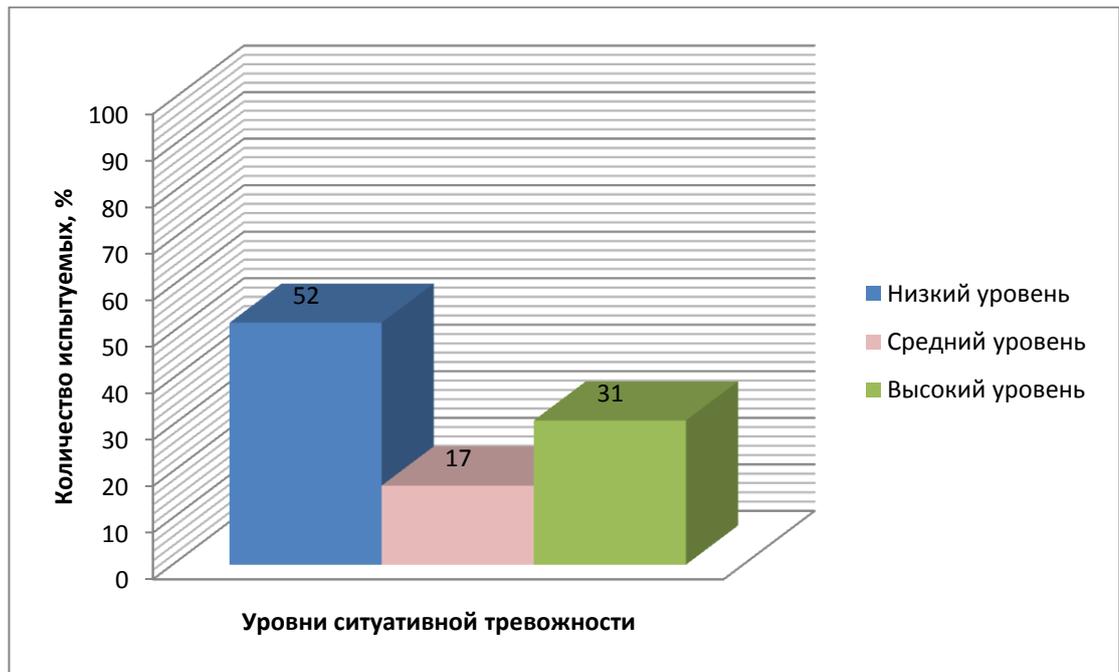


Рисунок 6 – Обобщенные результаты диагностик ситуативной тревожности подростков по трем методикам

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков показали 52% испытуемых (5 человек). У таких детей, напротив, требуется пробуждение активности, в выполнении какого-либо действия, в определенной ситуации. мотивационных компонентов деятельности. Требуется пробуждение заинтересованности, присутствует чувство ответственности в решении тех или иных задач. Такие дети спокойны, практически отсутствует беспокойство, страх.

Средний уровень ситуативной тревожности подростков составляет 17% испытуемых (4 человека). Таким детям свойственно, то что они во

всем видят неудачу, постоянно замыкаются в себе, чувствуют себя одинокими в этом мире, закрываются в себе.

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков выявлен у 31% испытуемых (7 человек). Такие дети склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Они часто испытывают страх, неверие в свои силы, часто находятся в напряженном состоянии, раздражительны. Этот уровень считается критическим.

Подростки, с высоким уровнем ситуативной тревожности, нуждаются в психолого-педагогической коррекции и приглашены к участию в программе.

Таким образом, можно сделать вывод, что диагностика ситуативной тревожности подростков проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно обобщающий.

В диагностике был использован комплекс методов и методик: теоретические методы исследования: анализ, обобщение и эмпирические методы исследования: эксперимент, тестирование по методикам: методика (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности», методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса), методика «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана).

В исследовании приняли участие ученики 6 класса Челябинской МБОУ Гимназии №1, 6 «а» класса. В этом классе обучаются 23 ученика: 6 девочек и 17 мальчиков.

По методике (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности» выявлен высокий уровень тревожности у 8 % испытуемых (2 человека), средний уровень тревожности составляет 31% испытуемых (7 человек), низкий уровень тревожности показали 61% испытуемых (14 человек).

По методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса) выявлен высокий уровень тревожности у 13% испытуемых

(3 человека), средний уровень тревожности составляет 39% испытуемых (9 человек), низкий уровень тревожности показали 48% испытуемых (11 человек).

По методике «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана) выявлен высокий уровень тревожности у 17% испытуемых (4 человека), средний уровень тревожности составляет 22% испытуемых (5 человек), низкий уровень тревожности показали 61% испытуемых (14 человек).

При обобщении результатов диагностик ситуативной тревожности подростков по трем методикам было получено, что низкий уровень ситуативной тревожности подростков показали 52% испытуемых (5 человек), средний уровень ситуативной тревожности подростков составляет 17 % испытуемых (4 человека), высокий уровень ситуативной тревожности подростков выявлен у 31% испытуемых (7 человек).

Подростки, с высоким уровнем ситуативной тревожности, нуждаются в психолого-педагогической коррекции и приглашены к участию в программе.

Глава III. Опытнo - экспериментальное исследование
психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности
подростков

3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной
тревожности подростков

Основными принципами психокоррекционной работы по снижению ситуативной тревожности являются следующие:

1. Принцип единства диагностики и коррекции – единство коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

2. Принцип коррекции «сверху вниз» – единство диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообусловлены. Деятельность, направленную на решение задач психологической коррекции, можно назвать диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей работой [цит. по 41, с. 84].

Прежде чем решать, нужна ли коррекционная или развивающая работа с ребенком, необходимо выявить особенности его психического развития, сформированности определенных психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам, требованиям общества и др.

3. Деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того,

что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребенка в данном периоде онтогенеза, что развитие любой человеческой деятельности (в нашем случае игры и учения) требует специального формирования (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) [цит. по 56, с. 283].

4. Принцип системности развития психической деятельности – означает, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго» сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы.

Цель: психолого - педагогическая коррекция ситуативной тревожности подростков.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Развитие средств самопознания тревожных детей.
2. Развитие уверенности в собственных силах, повышение самооценки подростков.
3. Снятие мышечного и эмоционального напряжения у подростков.
4. Развитие способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии, отработка навыков владения собой в ситуациях, эмоционально травмирующих подростков.

Принципы программы.

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Этот принцип согласует требования соответствия хода психического и личностного развития клиента нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности – с другой [цит. по 38, с. 127].

2. Учет индивидуальных психологических особенностей личности позволяет наметить в пределах возрастной нормы, программу оптимизации развития для каждого конкретного клиента с его индивидуальностью, утверждая право клиента на выбор своего самостоятельного пути.

Психическая деятельность человека носит опосредованный характер. Поэтому индивидуально-возрастные особенности подростков опосредованы культурно-исторической средой, в которой они живут и развиваются, с вытекающими из нее условиями обучения и воспитания, носят временно пространственный характер. Так, например, Пиаже считал, что логические операции развиваются у детей только к 11-12 годам.

Исследования

Л. А. Венгера, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова показали, что при изменении условий обучения, меняются возрастные границы и формы психического развития детей [цит. по 67, с. 190].

Одной из возрастных особенностей подростков является повышенная утомляемость. Ученый Г. Г. Шахвердов, много лет изучавший особенности протекания физиологической перестройки организма, находит следующие причины возникновения этой проблемы. У подростка более интенсивно функционируют гипофиз, щитовидная железа и половые железы. Сердечно-сосудистая система еще не достаточно совершенна. Именно в этом возрасте происходит все большее расходование энергии, которые не могут остаться без определенных последствий [цит. по тому же].

3. Учет объема и содержания материала.

Во время реализации коррекционной программы необходимо переходить к новому объему материала только после относительной сформированности того или иного умения. Увеличивать объем материала и его разнообразие необходимо, постепенно.

4. Систематичность знаний.

Принцип систематичности предполагает, чтобы изложение учебного материала учителем доводилось до уровня системности в сознании учащихся, чтобы знания давались учащимся не только в определенной последовательности, но чтобы они были взаимосвязанными.

Реализация принципа систематичности и последовательности предполагает преемственность в процессе обучения, т.е. логическую последовательность и связь между учебными предметами, изучаемыми на разных ступенях обучения (в начальной, основной и средней), чтобы каждый раз вновь изучаемый материал базировался на усвоенном учащимися ранее.

Содержание программы составлено в соответствии со спецификой развития детей подросткового возраста [цит. по тому же].

Реализацию программы предваряет диагностическая работа, с помощью которой был выявлен уровень ситуативной тревожности подростков по методикам:

1. Методика (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности».
2. Методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса).
3. Методика «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана).

Данный курс рассчитан на подростков, 10 занятий по 1 разу в неделю. Занятия проводятся во внеурочное время. Продолжительность занятий может варьироваться от 20 минут до 40 минут (в зависимости от формы занятия).

Подготовка и реализация данной программы осуществляется в тесном сотрудничестве с классным руководителем, социальным педагогом, учителями и родителями.

В структуре каждого занятия выделяются следующие смысловые блоки:

1. Приветствие. Его ритуал придумывают сами ребята на первом занятии. Он служит для создания положительного настроения на работу и сплочения учащихся.

2. Объявление ведущим темы занятий. Может сопровождаться обозначением в понятной для ребят форме цели конкретного занятия.

3. Основная работа по теме занятия. Она включает в себя совокупность психологических упражнений и теоретического материала, подобранных в соответствии с задачами занятия, и анализ выполнения этих заданий.

4. Завершение занятия и подведение итогов. Предполагает формулирование основных результатов, достигнутых на уроке. Ученики высказывают свое мнение, удалось ли достичь цели занятия.

Занятия проводятся в группе. Помещение для занятий должно быть достаточно большим, чтобы можно было не только поставить столы для всех учеников, но и проводить подвижные игры [цит. по 40, с. 224].

Критерием эффективности программы является переход диагностических показателей ситуативной тревожности от высокого уровня к среднему, от среднего уровня к низкому.

Структура программы.

Занятие 1.

Цель: создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, более близкое узнавание участников занятий.

Упражнение 1. «Здравствуйте, я рад познакомиться».

Цель: создание положительного эмоционального настроения на коррекционном занятии.

Игра 2. «Ветры дуют на...».

Цель: сплочение коллектива.

Игра 3. «Хоровод».

Цель: положительное взаимодействие друг с другом.

Занятие 2.

Цель: развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы.

Игра 1. «Печатная машинка».

Цель: создание общего настроения группы.

Упражнение 2. «Корабль и ветер».

Цель: настроить детей на рабочий лад.

Игра 3. «Волшебное слово».

Цель: положительное взаимодействие среди участников.

Занятие 3.

Цель: снятие эмоционального напряжения среди участников, осознание себя.

Упражнение 1. «Дудочка».

Цель: расслабить мышцы лица, особенно вокруг губ.

Упражнение 2. «Насос и мяч».

Цель: расслабить максимальное количество мышц тела.

Упражнение 3. «Автопортрет».

Цель: изучение представлений о себе самом, осознание себя.

Занятие 4.

Цель: развитие внимания к поведению другого и способности к получению обратной связи. Выражение своих эмоций.

Игра 1. «Таможня».

Цель: освоение участниками невербальных знаков.

Упражнение 2. «Танец пяти движений».

Цель: снятие мышечных зажимов. Развитие умения выражать свои эмоции с помощью движений.

Игра 3. «Ассоциации».

Цель: наблюдение за поведением учащихся.

Занятие 5.

Цель: развитие представлений о ценности другого человека и улучшение взаимопонимания в коллективе.

Упражнение 1. «Паровоз».

Цель: развитие групповой сплоченности коллектива.

Игра 2. «Значимые люди».

Цель: осознание своих жизненных ролей и своей позиции.

Игра 3. «Приветствие».

Цель: улучшение взаимопонимания в группе.

Занятие 6.

Цель: развитие коммуникативных навыков, осознание различных черт характера и чувств.

Игра 1. «Спина к спине».

Цель: получить опыт общения, умение слушать другого.

Упражнение 2. «Звериные чувства».

Цель: научить ребенка более точно, более тонко понимать свои чувства для моделирования социально

Игра 3. «Монстр».

Цель: тренировка навыков взаимодействия.

Занятие 7.

Цель: формирование положительных стратегий взаимодействия.

Игра 1. «За что мы любим».

Цель: формирование умения оценивать внутренние качества другого человека.

Упражнение 2. «Путаница».

Цель: повысить тонус группы и сплотить участников.

Игра 3. «Слепец и поводырь».

Цель: развивать доверие друг к другу, снять излишнее мышечное напряжение.

Занятие 8.

Цель: повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

Игра 1. «Я не такой, как все, и все мы разные».

Цель: изучение индивидуальных особенностей.

Упражнение 2. «Зеркало».

Цель: развитие межличностного взаимодействия и сотрудничества, управление эмоциями.

Игра 3. «Мой портрет в лучах солнца».

Цель: способствовать углублению процессов самораскрытия, учить находить в себе главные индивидуальные особенности.

Занятие 9.

Цель: осознание проблем в отношениях с людьми, активизация самосознания.

Игра 1. «Продолжить».

Цель: активизация самосознания.

Игра 2. «Благодарность без слов».

Цель: развитие умения выражать благодарность невербальными средствами.

Игра 3. «Хоровод».

Цель: положительное взаимодействие друг с другом.

Занятие 10.

Цель: умение реализовать себя в поведении и взаимодействии с другими людьми, осознание мотивов межличностных отношений, завершение группы.

Игра 1. «Гусеница».

Цель: взаимодействие друг с другом.

Упражнение 2. «Рисование вдвоем».

Цель: развивать умение понимать себя и других, снять психическое напряжение, создавать возможности для самовыражения, учить совместной, продуктивной деятельности.

3. Завершение группы.

4. Заключительное слово ведущего.

С целью снижения тревожности в поведении подростков была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на: развитие уверенности в собственных силах, повышение самооценки подростка; снятие мышечного и эмоционального напряжения у подростка; развитие способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии, отработка навыков владения собой в ситуациях, эмоционально травмирующих подростка.

3.2. Анализ результатов опытно - экспериментального исследования

После проведения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков была проведена повторная диагностика.

Результаты повторной диагностики по методике (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности» представлены на рисунке 7 и в таблице 5 Приложения 4.

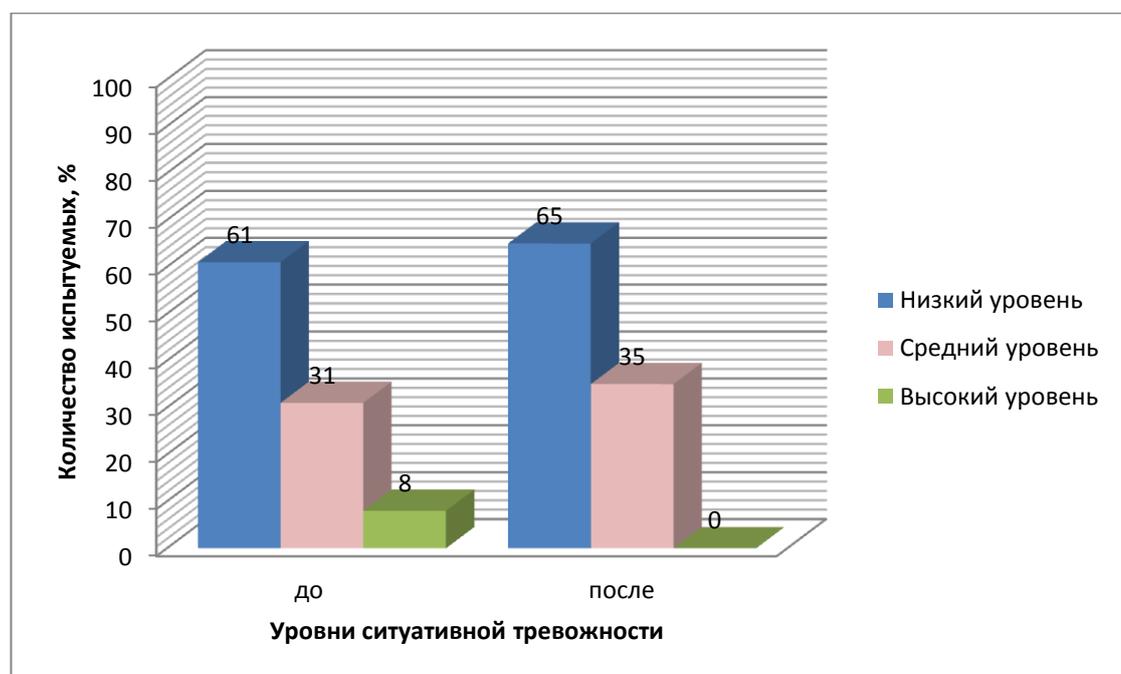


Рисунок 7 - Результаты повторной диагностики по методике (Ч.Д.Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности»

По результатам вторичной диагностики было выявлено, что высокий уровень тревожности с 8% (2 человека) снизился до 0. Подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности после реализации программы не выявлено.

Средний уровень с 31% (7 человек) увеличился до 35% (8 человек).

Низкий уровень 61% (14 человек) увеличился до 65% (15 человек).

Результаты по повторной методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса) представлены на рисунке 8 и в таблице 6 Приложения 4.

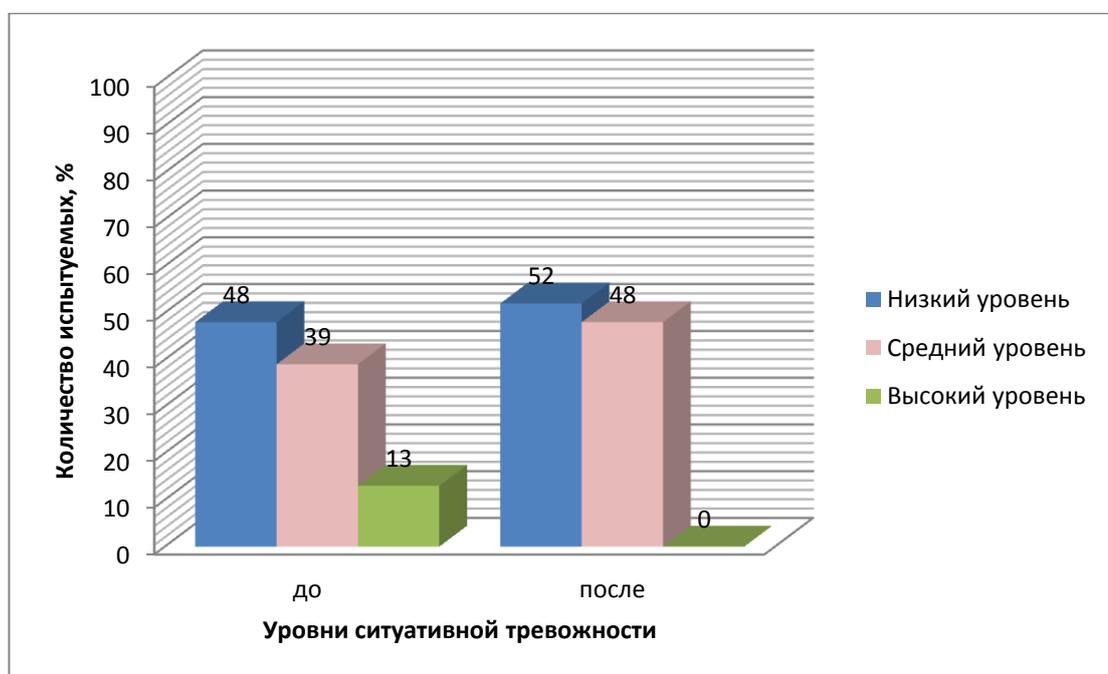


Рисунок 8 - Результаты по повторной методике « Диагностика уровня школьной тревожности» (Б.Н.Филлипса)

По результатам вторичного исследования было выявлено, что высокий уровень ситуативной тревожности с 13 % (3 человека) снизился до 0. Подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности после реализации программы не выявлено.

Средний уровень ситуативной тревожности с 39% (9 человек) увеличился до 48% (11 человек).

Низкий уровень с 48% (11 человек) увеличился до 52% (12 человек).

Результаты повторной диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана) представлены на рисунке 9 и в таблице 7 Приложения 4.

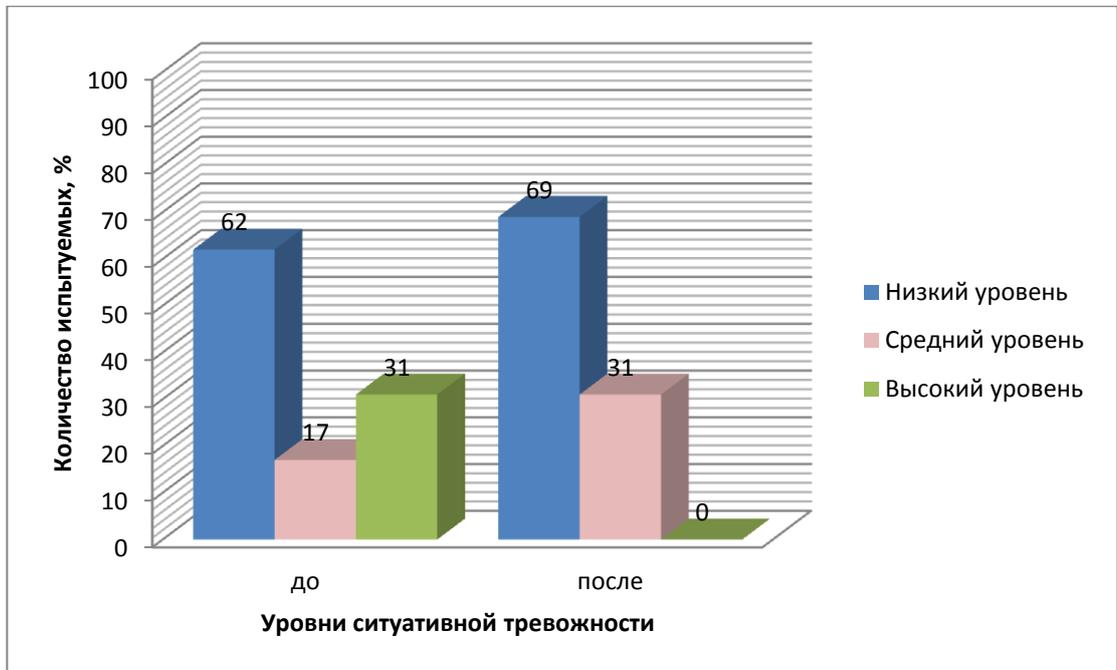


Рисунок 8 - Результаты диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги» (Д.В.Шихана)

По результатам вторичного исследования было выявлено, что высокий уровень ситуативной тревожности с 17% (4 человека) снизился до 0. Подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности после реализации программы не выявлено.

Средний уровень ситуативной тревожности с 22% (5 человек) увеличился до 31% (7 человек).

Низкий уровень ситуативной тревожности с 61% (14 человек) увеличился до 69% (16 человек).

Для подтверждения гипотезы исследования о том, что уровень ситуативной тревожности подростков возможно изменится в результате реализации психолого-педагогической коррекции, был использован метод

математической статистики, T - критерий Вилкоксона. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых [цит. по 60, с. 475].

Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Были сопоставлены показатели диагностики (Ч. Д. Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности» до и после проведения программы.

H0: Интенсивность сдвигов в направлении увеличения показателей ситуативной тревожности не превосходит интенсивности сдвигов в направлении снижения показателей ситуативной тревожности.

H1: Интенсивность сдвигов в направлении увеличения показателей ситуативной тревожности превышает интенсивность сдвигов в направлении снижения показателей ситуативной тревожности.

Алгоритм подсчета T – критерия Вилкоксона.

1. Составить список испытуемых в любом порядке, например, алфавитном.
2. Вычислить разность между индивидуальными значениями во втором и первом замерах («после» - «до»). Определить, что будет считаться «типичным» сдвигом и сформулировать соответствующие гипотезы.
3. Перевести разности в абсолютные величины и записать их отдельным столбцом.
4. Проранжировать абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг. Проверить совпадение полученной суммы рангов с расчетной.
5. Отметить кружками или другими знаками ранги, соответствующие сдвигам в «нетипичном» направлении.

6. Подсчитать сумму этих рангов по формуле 3:

$$T = \sum R_r, \quad (3)$$

где – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

7. Определить критические значения T для данного n по таблице.

Если $T_{\text{эмп}}$ меньше или равен $T_{\text{кр}}$, сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности достоверно преобладает [60, с. 87].

T эмпирическое – 46, при критическом значении $p_{0,05}$ – 62; $p_{0,01}$ – 83

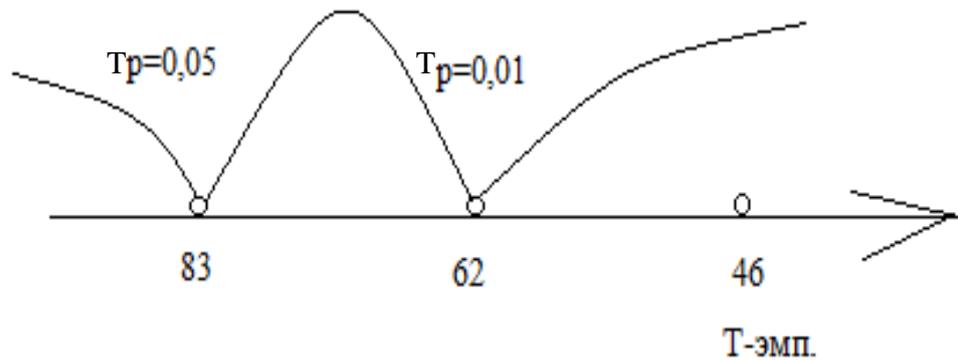


Рисунок 9 - Ось значимости

$T_{\text{эмп}} \leq T_{\text{кр}}$. Принимается гипотеза H_1 .

Данные, которые получены в результате применения метода математической статистики T – критерия Вилкоксона свидетельствуют о том, что в 6 «а» классе после проведения диагностики имеется тенденция к изменению. Из этого следует, что после проведения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков, уровень ситуативной тревожности снизился.

Таким образом, математическая обработка результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону снижения уровня ситуативной тревожности подростков, т.е. показатели уровня ситуативной тревожности подростков после проведения психолого-

педагогической программы снизились. Для этих детей характерно спокойствие в стрессовых ситуациях, а так же чувство защищенности и внутреннего удовлетворения. Следовательно, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

3.3. Рекомендации подросткам, родителям и педагогам по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности

По мнению большинства психологов, наиболее целостный и правильный подход в коррекционной работе – работа в двух направлениях: работа с самим ребенком и с его окружением [цит. по 59, с. 74].

Рекомендации подростку.

Важным моментом в работе по профилактике и преодолению ситуативной тревожности у подростков является снятие внутренних зажимов, обретение ребенком двигательной свободы, пластики движений.

Существует так же множество приемов работы с учащимися:

1. «Настройка на определенное эмоциональное состояние». Школьнику предлагается мысленно связать взволнованное, тревожное эмоциональное состояние с одной мелодией, цветом, пейзажем, каким либо характерным жестом; спокойное, расслабленное - с другим, а уверенное, «побеждающее» - с третьим. При сильном волнении сначала вспомнить первое, затем второе, затем переходить к третьему, повторяя последнее несколько раз.

2. «Приятное воспоминание». Школьнику предлагается представить себе ситуацию, в которой он испытывал полный покой, расслабление, и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения, представлять эту ситуацию.

3. «Использование роли». В трудной ситуации школьнику предлагается ярко представить себе образ для подражания, войти в эту

роль и действовать как бы «в его образе». (Этот прием оказывается особенно эффективным для юношей).

4. «Контроль голоса и жестов». Школьнику объясняется, как по голосу и жестам можно определить эмоциональное состояние человека. Рассказывают, что уверенный голос и спокойные жесты могут иметь обратное влияние - успокаивать, придавать уверенность. Указывают на необходимость тренировки перед зеркалом и «зрителями», например, при подготовке уроков «Улыбка» [цит. по 35, с. 17].

Обучение целенаправленному управлению мышцами лица. Школьнику дают ряд стандартных упражнений для расслабления мышц лица и объясняют значение улыбки для снятия нервно - мышечного напряжения.

5. «Дыхание». Рассказывают о значении ритмичного дыхания, предлагают способы использования дыхания для снятия напряжения, например, делать выдох вдвое длиннее, чем вдох; в случае сильного напряжения сделать глубокий выдох вдвое длиннее; в случае сильного напряжения сделать глубокий вдох и задержать дыхание на 20-30 секунд.

Эти и другие приемы являются достаточно эффективными, прежде всего, для учащихся, испытывающих так называемую «ситуативную тревогу».

Рекомендации педагогу.

Работу с тревожностью целесообразно проводить в трех основных направлениях: во-первых, по повышению самооценки ребенка; во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения; и, в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка [цит. по 40, с. 295].

Работа по всем трем направлениям может проводиться либо параллельно, либо, в зависимости от выбранного психологом приоритета, постепенно и последовательно.

а) Повышение самооценки ребенка.

Довольно часто тревожные дети имеют заниженную самооценку, что выражается в болезненном восприятии критики от окружающих, обвинении себя во многих неудачах, в боязни браться за новое сложное задание. Такие дети, как правило, чаще других подвергаются манипуляциям со стороны взрослых и сверстников. Кроме того, чтобы вырасти в собственных глазах, тревожные дети иногда любят покритиковать других. Для того чтобы помочь детям данной категории повысить самооценку, Квинн В. предлагает оказывать им поддержку, проявлять заботу о них и как можно чаще давать позитивную оценку их действиям и поступкам [цит. по 39, с. 348].

Если в младшем школьном возрасте ребенок не испытывает такой поддержки от взрослых, то в подростковом возрасте его проблемы увеличиваются. Тревожный ребенок, став взрослым, может сохранить привычку выбирать для выполнения только простые задачи, так как именно в этом случае он может быть уверен, что успешно справится с проблемой.

Для того чтобы помочь ребенку повысить свою самооценку, можно использовать следующие методы работы:

- прежде всего, необходимо как можно чаще называть ребенка по имени и хвалить его в присутствии других детей и взрослых с этой целью можно отмечать достижения ребенка на специально оформленных стендах («Звезда недели», «Наши успехи», «Это мы можем», «Я сделал это!» и т. д.), награждать ребенка грамотами, жетонами. Кроме того, можно поощрять таких детей, поручая им выполнение престижных в данном коллективе поручений (раздать тетради, написать что-либо на доске);

- нельзя сравнивать ребенка с другими детьми, не приводить их в пример, т.к. это отрицательно влияет на формирование адекватной самооценки. Для того, чтобы подчеркнуть динамику в работе ребенка над каким-то его качеством лучше сравнивать его успехи с его же результатами вчера, неделю или месяц назад [цит. по тому же];

- при работе с детьми, страдающими заниженной самооценкой, желательно избегать таких заданий, которые выполняются за определенное фиксированное педагогом время. Таких детей желательно спрашивать не в начале и не в конце урока, а в середине. Не следует торопить и подгонять их с ответом. Если взрослый уже задал вопрос, он должен дать ребенку необходимо длительный срок для ответа, стараясь не повторять свой вопрос дважды или даже трижды. В противном случае ребенок ответит нескоро, так как каждое повторение вопроса он будет воспринимать как новый стимул;

- если взрослый обращается к тревожному ребенку, он должен постараться установить визуальный контакт, такое прямое общение «глаза в глаза» вселяет чувство доверия в душу ребенка [цит. по 50, с. 157];

- для того чтобы тревожный ребенок не считал себя хуже других детей, желательно в группе детского сада проводить беседы с детским коллективом, во время которых все дети рассказывают о своих затруднениях, испытываемых ими в тех или в иных ситуациях. Подобные беседы помогают ребенку осознать, что и у сверстников существуют проблемы, сходные с его собственными. Кроме того, такие обсуждения способствуют расширению поведенческого репертуара ребенка.

Работа по повышению самооценки – это только одно из направлений в работе с тревожным ребенком и быстрых результатов такой работы ожидать нельзя.

б) Обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжений.

Как показали наблюдения, эмоциональное напряжение тревожных детей чаще всего проявляется в мышечных зажимах в области лица и шеи. Кроме того, им свойственно зажатие мышц живота. Чтобы помочь детям снизить напряжение: и мышечное, и эмоциональное – можно научить их выполнять релаксационные упражнения.

Кроме релаксационных игр в работе с тревожными детьми необходимо также использовать и игры, в основе которых лежит телесный контакт с ребенком. Очень полезными являются и игры с песком, глиной, с водой, различные техники рисования красками (пальцами, ладошками и др.)

Оклендер В. рекомендует при работе с тревожными детьми устраивать импровизированные маскарады, шоу, просто раскрашивать лица. Участие в таких представлениях, по ее мнению, помогает детям расслабиться.

в) Отработка навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка [цит. по 61, с. 138].

Следующим этапом в работе с тревожным ребенком является отработка владения собой в травмирующих и незнакомых для ребенка ситуациях. Даже если работа по повышению самооценки ребенка и по обучению его способам снижения мышечного и эмоционального напряжений уже проведена, нет гарантии, что оказавшись в реальной жизненной или в непредвиденной ситуации, ребенок будет вести себя адекватно. В любой момент такой ребенок может растеряться и забыть все, чему его научили. Именно поэтому отработка навыков поведения в конкретных ситуациях является необходимой частью работы с тревожными детьми. Эта работа заключается в обыгрывании как уже происходивших ситуаций, так и возможных в будущем.

3. Рекомендации родителям.

Совершенно очевидно, что ни один родитель не стремится к тому, чтобы его ребенок стал тревожным. Однако порой действия взрослых способствуют развитию этого качества у детей [цит. по тому же].

Нередко родители предъявляют ребенку требования, соответствовать которым он не в силах. Он не может понять, как и чем угодить родителям, безуспешно пробует добиться их расположения и любви. Но, потерпев одну неудачу за другой, понимает, что никогда не сможет выполнить все,

чего ждут от него родители. Он признает себя не таким, как все: хуже, ничемнее, считает необходимым приносить приобретает привычку осторожно и незаметно выскользывать из комнаты. Все это отнюдь не способствует развитию ребенка, реализации его творческих способностей, мешает его общению с взрослыми и детьми, поэтому родители тревожного ребенка должны сделать все, чтобы заверить его в своей любви (независимо от успехов), в его компетентности в какой-либо области (не бывает совсем неспособных детей) [цит. по 42, с. 291].

Прежде всего, родители должны ежедневно отмечать его успехи, сообщая о них в его присутствии другим членам семьи (например, во время общего ужина). Кроме того, необходимо отказаться от слов, которые унижают достоинство ребенка. Не надо требовать от ребенка извинений за тот или иной поступок, лучше пусть объяснит, почему он это сделал.

Полезно снизить количество замечаний. Можно попробовать в течение одного только дня записать все замечания, высказанные ребенку, а вечером перечитать список. Скорее всего, станет очевидно, что большинство замечаний можно было бы не делать: они либо не принесли пользы, либо только повредили вам и вашему ребенку.

Лучше, если родители в качестве профилактики, не дожидаясь экстремальной ситуации, будут больше разговаривать с детьми, помогать им выражать свои мысли и чувства словами [цит. по 39, с. 123].

Ласковые прикосновения, родителей помогут тревожному ребенку обрести чувство уверенности и доверия к миру, а это избавит его от страха насмешки, предательства.

Родители тревожных детей часто сами испытывают мышечное напряжение, поэтому упражнения на релаксацию могут быть полезны и для них.

Подобные занятия можно рекомендовать не только родителям, но и педагогам. Ведь ни для кого не секрет, что тревожность родителей зачастую передается детям, а тревожность педагога – воспитанникам. Вот

потому, прежде чем оказывать помощь ребенку, взрослый должен позаботиться о себе.

Благоприятный психологический климат в семье способствует гармоничному развитию личности ребенка и снижению уровня тревожности.

1) отработать навыки владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка;

2) обучить взрослых, окружающих тревожного ребенка, правилам поведения с таким ребенком;

Таким образом, работу по ситуативной тревожности следует осуществлять на уровне всех структурных компонентов ситуативной тревожности. Главная цель такой работы - не избавить ребенка от всех тревог, а научить его разбираться в причинах своих переживаний, не впадать в отчаяние в сложных ситуациях, а искать и находить решение задач, которые будет ставить перед ним жизнь.

Таким образом, была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа, с целью снижения тревожности в поведении подростков. Направленная на: развитие уверенности в собственных силах, повышение самооценки подростка; снятие мышечного и эмоционального напряжения у подростка; развитие способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии, отработка навыков владения собой в ситуациях, эмоционально травмирующих подростка.

После проведения вторичной диагностики, было выявлено:

По методике (Ч. Д. Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности» высокий уровень тревожности с 8% (2 человека) снизился до 0. Средний уровень с 31% (7 человек) увеличился до 35% (8 человек). Низкий уровень 61% (14 человек) увеличился до 65% (15 человек).

По методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса) высокий уровень ситуативной тревожности с 13 % (3 человека) снизился до 0. Средний уровень ситуативной тревожности с 39% (9

человек) увеличился до 48% (11 человек). Низкий уровень с 48% (11 человек) увеличился до 52% (12 человек).

По методике «Шкала самооценки тревоги» (Шихана) высокий уровень ситуативной тревожности с 17% (4 человека) снизился до 0. Средний уровень ситуативной тревожности с 22% (5 человек) увеличился до 31% (7 человек). Низкий уровень ситуативной тревожности с 61% (14 человек) увеличился до 69% (16 человек).

Математическая обработка результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону снижения уровня ситуативной тревожности подростков над интенсивностью сдвигов в сторону их уменьшения, т.е. показатели уровня ситуативной тревожности подростков после проведения психолого-педагогической программы снизились. Следовательно, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Составлены рекомендации подросткам, родителям и педагогам по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности. Главной целью такой работы - не избавить ребенка от всех тревог, а научить его разбираться в причинах своих переживаний, не впадать в отчаяние в сложных ситуациях, а искать и находить решение задач, которые будет ставить перед ним жизнь.

Заключение

Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности.

Различают личностную и ситуативную тревожность.

Личностная тревожность – это такое состояние тревоги, в котором человек пребывает всегда. Это очень тяжелое состояние, которое влияет на общее состояние человека, на его физические показатели.

Ситуативная тревожность – состояние, возникающее, как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Подростковый возраст – это этап в жизни человека, в котором причины возникновения ситуативной тревожности – различны, но основной причиной является семья, сверстники, учителя. Ситуативная тревожность у детей проявляется в повышенной склонности к переживаниям тревоги и беспокойства без достаточных оснований. Тревожностью обладают дети неуверенные в себе, с заниженной самооценкой. В подростковом возрасте тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении психолого-педагогических коррекционных мероприятий ее можно снизить.

Психолого - педагогическую коррекцию рассматривают как систему психологических воздействий с целью исправления нарушений психического развития ребенка.

Разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков, которая содержит теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический блоки.

Составлено древо целей, которое предполагает структурированную, построенную по иерархическому принципу совокупность целей системы.

Исследование ситуативной тревожности подростков проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно обобщающий.

В исследовании был использован комплекс методов и методик: теоретические методы исследования: анализ, обобщение и эмпирические методы исследования: эксперимент, тестирование по методикам: методика (Ч. Д. Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности», методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса), методика «Шкала самооценки тревоги» (Шихана).

В исследовании приняли участие ученики 6 класса Челябинской МБОУ Гимназии №1, 6 «а» класса. В этом классе обучаются 23 ученика: 6 девочек и 17 мальчиков.

По методике (Ч. Д. Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности» выявлен высокий уровень тревожности у 8 % испытуемых (2 человека), средний уровень тревожности составляет 31% испытуемых (7 человек), низкий уровень тревожности показали 61% испытуемых (14 человек).

По методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса) выявлен высокий уровень тревожности у 13% испытуемых (3 человека), средний уровень тревожности составляет 39% испытуемых (9 человек), низкий уровень тревожности показали 48% испытуемых (11 человек).

По методике «Шкала самооценки тревоги» (Шихана) выявлен высокий уровень тревожности у 17% испытуемых (4 человека), средний уровень тревожности составляет 22% испытуемых (5 человек), низкий уровень тревожности показали 61% испытуемых (14 человек).

При обобщении результатов диагностик ситуативной тревожности подростков по трем методикам было получено, что низкий уровень ситуативной тревожности подростков показали 52% испытуемых (5 человек), средний уровень ситуативной тревожности подростков

составляет 17 % испытуемых (4 человека), высокий уровень ситуативной тревожности подростков выявлен у 31% испытуемых (7 человек).

Подростки, с высоким уровнем ситуативной тревожности, нуждаются в психолого-педагогической коррекции и были приглашены к участию в программе, но на диагностику пришел весь класс. Поэтому в программе участвовали все 23 ученика.

Была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа, с целью снижения тревожности в поведении подростков. Направленная на: развитие уверенности в собственных силах, повышение самооценки подростка; снятие мышечного и эмоционального напряжения у подростка; развитие способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии, отработка навыков владения собой в ситуациях, эмоционально травмирующих подростка.

После проведения вторичной диагностики, было выявлено:

1) по методике (Ч. Д. Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности» высокий уровень тревожности с 8% (2 человека) снизился до 0. Средний уровень с 31% (7 человек) увеличился до 35% (8 человек). Низкий уровень 61% (14 человек) увеличился до 65% (15 человек);

2) по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса) высокий уровень ситуативной тревожности с 13 % (3 человека) снизился до 0. Средний уровень ситуативной тревожности с 39% (9 человек) увеличился до 48% (11 человек). Низкий уровень с 48% (11 человек) увеличился до 52% (12 человек);

3) по методике «Шкала самооценки тревоги» (Шихана) высокий уровень ситуативной тревожности с 17% (4 человека) снизился до 0. Средний уровень ситуативной тревожности с 22% (5 человек) увеличился до 31% (7 человек). Низкий уровень ситуативной тревожности с 61% (14 человек) увеличился до 69% (16 человек).

Математическая обработка результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону снижения уровня ситуативной тревожности подростков, т.е. показатели уровня ситуативной тревожности подростков после проведения психолого-педагогической программы снизились. Следовательно, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Составлены рекомендации подросткам, родителям и педагогам по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности. Главной целью такой работы - не избавить ребенка от всех тревог, а научить его разбираться в причинах своих переживаний, не впадать в отчаяние в сложных ситуациях, а искать и находить решение задач, которые будет ставить перед ним жизнь.

Библиографический список

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Наука, 2012. – 542 с.
2. Аверин, В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 325 с.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. - 288 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование. / А. Анастаси, С. Урбина. - СПб.: Питер, 2009. - 668 с.
5. Антропов, Ю.Ф. Психосоматические расстройства у детей / Ю.Ф. Антропов. – М.: Академия, 2007. – 129 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru> (дата обращения 12.01.2017)
6. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. – СПб.: ЛитРес, 2009. – 464 с.
8. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл, 2013. – 544 с.
9. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 2010. – 200 с.
10. Волков, Б.С. Возрастная психология: Книга 1: От рождения до поступления в школу: учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Владос, 2009. – 366 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://padaread.com> (дата обращения: 17.12.2016)
11. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО - Пресс, 2009. – 1008 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru> (дата обращения 26.12.2016)

12. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Лань, 2009. – 654 с.
13. Габай, Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для вузов / Т.В. Габай. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
14. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 2003. – 560 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://padaread.com> (дата обращения: 20.12.2016)
15. Грецов, А. Тренинги развития с подростками. Творчество, общение, самопознание / А. Грецов. – М.: Питер, 2011. – 416 с.
16. Детская и подростковая психотерапия / учебное пособие. - Под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2008. – 346 с.[Электронный ресурс]. URL: <http://padaread.com> (дата обращения: 24.12.2016)
17. Диагностика эмоционально-нравственного развития: практикум по психодиагностике / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2013. –176 с.
18. Долгова, В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография / В.И. Долгова. – М.: КДУ, 2009.
19. Долгова, В.И. Психолого-педагогические технологии профессиональных взаимодействий педагога - психолога / В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец, О.А. Шумакова. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 204 с.
20. Долгова, В.И. System modeling establishing a constructive psychological defense / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева// scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basis and innovative approach. – 2012. – С. 68-75.
21. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба / И.В. Дубровина. - М.: Академия, 2010. – 362 с.
22. Дубровина, И.В. Практическая психология образования: 4-е изд., перераб. и доп. / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2010. – 592 с.
23. Захаров, А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А.И. Захаров. – М.: Каро, 2009. – 672 с.

24. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2010. – 384 с.
25. Зинченко, В.П. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2010. – 479 с.
26. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 340 с.
27. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 784 с.
28. Китаев - Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев - Смык. – М.: Наука, 2009. – 124 с.
29. Клиническая психология / Под редакцией М. Перре, У. Бауманна. – СПб.: Питер, 2013. – 985 с.
30. Ключева, Н.В. Общение / Н.В. Ключева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития: Академия холдинг, 2009. – 160 с.
31. Ключева, Н.В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг / Н.В. Ключева. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 160 с.
32. Козлова, Е.В. Тревога - как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации / Е.В. Козлова // Теоретические и прикладные проблемы психологии: сборник статей. – Ставрополь, 2007. – с. 16-20. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koob.ru/lapp/met> (дата обращения 2.03.2014)
33. Кочубей, Б.И. Ярлыки для тревожности / Б.И. Кочубей, Е.И. Новикова // Семья и школа. – 2010. № 10. – С. 8-10.
34. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.И. Новикова. – М.: Знание, 2008. – 128 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koob.ru/lapp/met> (дата обращения 23.12.2016)
35. Кочубей, Б.И. Как лечить тревожность / Б.И. Кочубей, Е.Н. Новикова // Семья и школа. – 2009. - №8.

36. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2011. – 940 с.
37. Куликов, Л.В. Психология настроения / Л.В. Куликов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2010. – 228 с.
38. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский – М.: АСТ, 2010. – 412 с.
39. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 410 с.
40. Лэндрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. – М.: Международная педагогическая академия, 2013. – 365 с.
41. Лютова, Е.К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми /Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Генезис, Литературное агенство «Новая строка», 2011. – 192 с.
42. Магун, В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности / В.С. Магун. – Л.: Наука, 2009. – 348 с.
43. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: КДУ, 2005. – 328 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koob.ru/lapp/met> (дата обращения 12.01.2017)
44. Маклакова, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклакова. – М.: Питер, 2012. – 320 с.
45. Макшанцева, Л.В. Диагностика и профилактика тревожности у дошкольников / Л.В. Макшанцева. – М.: МГППИ, 2011. – 270 с.
46. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2009. – 640 с.
47. Наенко, Н.И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. – 112 с.
48. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2014. – 640 с.

49. Нуллер, Ю.Л. Тревога и ее терапия / Ю.Л. Нуллер // Психиатрия и психофармакология. – 2011. – Т. 4. – № 2. – С. 7-10.
50. Осипова, А.А. Введение в практическую психокоррекцию / А.А. Осипова. – М.: Проспект, 2009. – 538 с.
51. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры: практическое пособие для психологов и родителей / М.А. Панфилова. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2009. – 160 с.
52. Петров, В.Ю. Методология и методы психологических исследований: Курс лекций. - Шуя: «Весть», 2009. – 195 с.
53. Петровский, А.Ф. Введение в психологию / А.В. Петровский – М.: Академия, 2007 – 496 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy065.htm> (дата обращения: 11.01.2017)
54. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 304 с.
55. Психология развития: учебник / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Маркотина, Т.Г. Стефаненко и др. – М.: Академия, 2008. – 528 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk> (дата обращения 14.01.2017)
56. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 720 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koob.ru/lapp/met> (дата обращения 17.01.2017)
57. Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова. – СПб.: Речь, 2011. – 416 с.
58. Савенков, А.И. Педагогическая психология / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2009. – 416 с.
59. Сарган, П.Н. Тренинг самостоятельности у детей / П.Н. Сарган. – М.: Сфера, 2009. – 128 с.
60. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – М.: Речь, 2009. – 350 с.

61. Соловьева, С.Л. Медицинская психология: новейший справочник практического психолога / С.Л. Соловьева. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 575 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koob.ru/lapp/mem> (дата обращения 23.01.2017)
62. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2009. – 1136 с.
63. Фомина, А.Н. Педагогическая психология: учеб. пособие / А.Н. Фомина. – М.: Наука, 2011 – 320 с.
64. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М.: АСТ, 2007. – 608 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koob.ru/lapp/mem> (дата обращения 22. 12. 2016)
65. Ханин, Ю.Л. Исследование тревоги в спорте / Ю.Л. Ханин // Вопросы психологии. – 2007. – №3 – С. 21-24. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koob.ru/lapp/mem> (дата обращения 18.01.2017)
66. Шанина, Г.Е. Психологическая диагностика / Г.Е. Шанина. – М.: Москва, 2010. – 216 с.
66. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М.: Просвещение, 2007. – 360 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/450731> (дата обращения 19.01.2017)
66. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студентов / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 144 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/450731> (дата обращения 16.01.2017)

Методики диагностики уровня ситуативной тревожности подростков

Методика (Ч. Д. Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности».

Цель: определение реактивно-ситуационной тревожности (РСТ) подростков. Испытуемым необходимо оценить свое самочувствие в данный момент.

Тестирование по методике Спилбергера-Ханина проводится с применением 1 бланка: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности. Шкала ситуативной тревожности.

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

Процедура выполнения.

Суждения.

№ пп	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4

15	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Обработка результатов:

- определение показателей ситуативной и личностной тревожности с помощью ключа;
- на основе оценки уровня тревожности составление рекомендаций для коррекции поведения испытуемого;
- вычисление среднегруппового показателя ситуативной тревожности (СТ) и личностной тревожности (ЛТ) и их сравнительный анализ в зависимости, например, от половой принадлежности испытуемых.

Уровни оценки результатов.

Подсчитывается количество набранных баллов от 20 до 34 баллов – низкий уровень тревожности, 35-44 баллов – средний уровень тревожности и выше 46 баллов – высокий уровень тревожности.

Очень высокая тревожность (> 46) прямо может быть связана с наличием невротического конфликта, эмоциональными срывами и психосоматическими заболеваниями.

Низкая тревожность (<12), наоборот, характеризует состояние как депрессивное, неактивное, с низким уровнем мотиваций. Иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

Определенный уровень тревожности— естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего

состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания

Ключ ответы

№ 1234

1. 4321

2. 4321

3. 1234

4. 1234

5. 4321

6. 1234

7. 1234

8. 4321

9. 1234

10. 4321

11. 4321

12. 1234

13. 1234

14. 1234

15. 4321

16. 4321

17. 1234

18. 1234

19. 4321

20. 4321

Методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса).

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

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

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

Обработка и интерпретация результатов.

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы

№ вопросов

1. Общая тревожность в школе

2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22

2. Переживание социального стресса

5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сумма = 11

3. Фрустрация потребности в достижение успеха

1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13

4. Страх самовыражения

27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6

5. Страх ситуации проверки знаний

2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих

3, 8, 13, 17, 22; сумма = 5

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

9, 14, 18, 23, 28; сумма = 5

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

Результаты

1. Число несовпадений знаков («+» - да, «-» нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2. Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3. Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4. Представление этих данных в виде диаграммы.

5. Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6. Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7. Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Текст опросника.

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?

2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?

3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?

4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?

21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

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

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

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

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

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

Методика « Шкала самооценки тревоги» (Шихана).

Цель: определить различные симптомы тревожного состояния. Отвечая на каждый вопрос, человек оценивает наличие и степень проявления различных симптомов у него в течение недели предшествующей тесту.

Шкала состоит из 35 вопросов, описывающих различные симптомы тревожного состояния. Отвечая на каждый вопрос, человек оценивает наличие и степень проявления различных симптомов у него в течение недели предшествующей тесту.

В течение последней недели насколько вас беспокоили...

Выберите нужный вариант:

0 — нет, 1 — немного, 2 — умеренно, 3 — довольно, 4 — крайне сильно.

1. Затруднение на вдохе, нехватка воздуха или учащенное дыхание.
2. Ощущение удушья или комка в горле.
3. Сердце скачет, колотится, готово выскочить из груди.
4. Загрудинная боль, неприятное чувство сдавления в груди.
5. Профузная потливость (пот градом).
6. Слабость, приступы дурноты, головокружения.
7. Ватные, «не свои» ноги.

8. Ощущение неустойчивости или потери равновесия.
9. Тошнота или неприятные ощущения в животе.
10. Ощущение, что все окружающее становится странным, нереальным, туманным или отстраненным.
11. Ощущение, что все плывет, находитесь вне тела.
12. Покалывание или онемение в разных частях тела.
13. Приливы жара или озноба.
14. Дрожь (тремор).
15. Страх смерти или чего-то ужасного.
16. Страх сойти с ума, потерять самообладание.
17. Внезапные приступы тревоги, сопровождающиеся тремя или более из вышеперечисленных признаков, возникающие непосредственно перед и при попадании в ситуацию, которая, по вашему опыту, может вызвать приступ.
18. Внезапные неожиданные приступы тревоги, сопровождающиеся тремя или более из вышеперечисленных признаков, возникающие по незначительным поводам или без повода (т.е. когда вы НЕ находитесь в ситуации, которая, по вашему опыту, может вызвать приступ).
19. Внезапные неожиданные приступы, сопровождающиеся только одним или двумя из вышеперечисленных признаков, возникающие по незначительным поводам или без повода (т.е. когда вы НЕ находитесь в ситуации, которая, по вашему опыту, может вызвать приступ).
20. Периоды тревоги, нарастающей по мере того, как вы готовитесь сделать что-то, что, по вашему опыту, может вызвать тревогу, причем более сильную, чем та, которую в таких случаях испытывает большинство людей.
21. Избегание пугающих вас ситуаций.
22. Состояние зависимости от других людей.
23. Напряженность и неспособность расслабиться.
24. Тревога, «нервозность», беспокойство.

25. Приступы повышенной чувствительности к звуку, свету и прикосновению.

26. Приступы поноса.

27. Чрезмерное беспокойство о собственном здоровье.

28. Ощущение усталости, слабости и повышенной истощаемости.

29. Головные боли или боли в шее.

30. Трудности засыпания.

31. Просыпания среди ночи или беспокойный сон.

32. Неожиданные периоды депрессии, возникающие по незначительным поводам или без повода.

33. Перепады настроения и эмоций, которые в основном зависят от того, что происходит вокруг вас.

34. Повторяющиеся и неотступные представления, мысли, импульсы или образы, которые вам кажутся тягостными, противными, бессмысленными или отталкивающими.

35. Повторение одного и того же действия как ритуала. Например, повторные пере проверки, пере мыывание и пересчет при отсутствии в этом необходимости.

Оценка. Подсчитывается если на все вопросы вы ответили «нет», уровень тревоги по шкале Шихана равняется от 5 – 20 баллов – низкий уровень тревожности, 21- 57 баллов- средний уровень тревожности, выше 57 –высокий уровень тревожности.

Чем больше уровень тревоги отличается от нормального, тем более необходима консультация психиатра (психотерапевта).

Результаты исследования ситуативной тревожности подростков

Таблица 1

Результаты диагностики по методике (Ч. Д. Спилбергера)

«Определение уровня ситуативной тревожности»

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	К.О	21	низкий
2	Д.С	32	низкий
3	В.И	30	низкий
4	Г. Р	29	низкий
5	А.Т	48	высокий
6	В.А	46	высокий
7	С.Н	31	низкий
8	И.П	44	средний
9	А.К	22	низкий
10	О.Ф	24	низкий
11	М.У	38	средний
12	Л.А	43	средний
13	Л.К	33	низкий
14	Е.О	27	низкий
15	Р.Д	22	низкий
16	Е.П	26	низкий
17	У.Л	33	низкий
18	К.С	40	средний
19	С.А	28	низкий
20	М.Ф	39	средний
21	Д.М	36	средний
22	В.О	32	низкий
23	Н.А	40	средний

Итого: высокий уровень - 2 человек (8 %); средний уровень – 7 человек (31%); низкий уровень - 14 человек (61%).

Таблица 2

Результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса)

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	К.О	12	средний
2	Д.С	7	низкий
3	В.И	6	низкий
4	Г.Р	5	низкий
5	А.Т	12	средний
6	В.А	19	высокий
7	С.Н	9	низкий
8	И.П	15	средний
9	А.К	13	средний
10	О.Ф	10	низкий
11	М.У	14	средний
12	Л.А	12	средний
13	Л.К	7	низкий
14	Е.О	9	низкий
15	Р.Д	5	низкий
16	Е.П	7	низкий
17	У.Л	8	низкий
18	К.С	11	средний
19	С.А	16	средний
20	М.Ф	18	высокий
21	Д.М	5	низкий
22	В.О	19	высокий
23	Н.А	13	средний

Итого: высокий уровень - 3 человек (13 %); средний уровень - 9 человек (39 %); низкий уровень - 11 человек (48 %).

Результаты диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги»
(Шихана)

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	К.О	10	низкий
2	Д.С	12	низкий
3	В.И	17	низкий
4	Г.Р	14	низкий
5	А.Т	36	средний
6	В.А	23	средний
7	С.Н	10	низкий
8	И.П	60	высокий
9	А.К	20	низкий
10	О.Ф	18	низкий
11	М.У	63	высокий
12	Л.А	18	низкий
13	Л.К	12	низкий
14	Е.О	16	низкий
15	Р.Д	20	низкий
16	Е.П	15	низкий
17	У.Л	19	низкий
18	К.С	59	высокий
19	С.А	25	средний
20	М.Ф	38	средний
21	Д.М	57	средний
22	В.О	61	высокий
23	Н.А	15	низкий

Итого: высокий уровень - 4 человек (17%); средний уровень - 5 человек (22%); низкий уровень - 14 человек (61%).

Таблица 4

Обобщенные результаты диагностик ситуативной тревожности
подростков по трем методикам

№	Код испытуемого	Методика 1 Методика (Ч.Д. Спилбергера) «Определение уровня ситуативной тревожности»	Методика 2 Методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса)	Методика 3 «Шкала самооценки тревоги» (Шихана)	Общий уровень
1	К.О	низкий	средний	низкий	низкий
2	Д.С	низкий	низкий	низкий	низкий
3	В.И	низкий	низкий	низкий	низкий
4	Г.Р	низкий	низкий	низкий	низкий
5	А.Т	высокий	средний	средний	высокий
6	В.А	высокий	высокий	средний	высокий
7	С.Н	низкий	низкий	низкий	низкий
8	И.П	средний	средний	высокий	высокий
9	А.К	низкий	низкий	низкий	низкий
10	О.Ф	низкий	низкий	низкий	низкий
11	М.У	средний	средний	высокий	высокий
12	Л.А	средний	средний	низкий	средний
13	Л.К	низкий	низкий	низкий	низкий
14	Е.О	низкий	низкий	низкий	низкий
15	Р.Д	низкий	низкий	низкий	низкий
16	Е.П	низкий	низкий	низкий	низкий
17	У.Л	низкий	низкий	низкий	низкий
18	К.С	средний	средний	высокий	высокий
19	С.А	низкий	средний	средний	средний
20	М.Ф	средний	высокий	средний	высокий
21	Д.М	средний	низкий	средний	средний
22	В.О	низкий	высокий	высокий	высокий
23	Н.А	средний	средний	низкий	средний

Итого: высокий уровень – 7 человек (31%); средний уровень - 4 человек (17%); низкий уровень - 12 человек (52%).

Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

Занятие 1.

Цель: Создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях, более близкое узнавание участников занятий.

«Здравствуйтесь, я рад познакомиться».

Ход упражнения. В течение 3 минут каждый учащийся выбирает себе имя, на карточке – визитке пишет фломастером и закрепляет на самом видном месте. Затем в течение 10 минут каждый по кругу должен сказать фразу: «Здравствуйтесь, я рад с вами познакомиться!». Далее нужно сказать свое имя и несколько слов о себе. Во время знакомства необходимо подчеркнуть свою индивидуальность, чтобы о вас запомнили. Рекомендации ведущему: чтобы в группе не было два одинаковых имени, во время знакомства каждый может говорить с места, обсуждение ведется по кругу. Психологический комментарий. Это упражнение тренинга должно настроить участников на серьезное отношение к делу. Даже простейшее знакомство дает много информации о человеке, необходимо учиться запоминать информацию о человеке, проявление внимания не только к внешнему виду, но и улавливая смысл его слов.

Выработка правил поведения на занятиях.

Цель: Определение правил проведения занятия.

Ход занятия: Ведущий предлагает правила поведения на занятиях, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам:

Доверительный стиль общения. Для того, наша группа работала с наибольшей отдачей, чтобы мы с вами больше доверяли друг другу, нужно обращаться на «ты».

Не существуют правильных или неправильных ответов.

Правильный ответ – тот, который на самом деле выражает твое мнение.

Анонимность рассказываемых ситуаций, случаев из жизни. Нельзя превращать занятия в классный час по разбору поведения кого-либо.

Искренность в общении. Во время работы в группе мы говорим только то, что чувствуем по поводу происходящего, т.е. только правду. Если нет желания говорить искренне и откровенно, то мы молчим. Лучше промолчать, чем говорить не то, что ты думаешь.

Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит. При обсуждении происходящего в группе мы оцениваем не участников, а только их действие и поведение. Мы не используем высказывание «Ты мне не нравишься», а заменяем на «Ты совершил плохой поступок», «Мне не нравится твоя манера».

Нельзя вне занятий обсуждать то, что мы узнали друг о друге на занятиях, и то, как разные ребята ведут себя на них. Все, что происходит на занятиях, должно остаться нашей общей тайной.

Уважение говорящего. Когда кто-либо из участников высказывается, нельзя перебивать его, обращаясь к кому-либо из участников нужно смотреть на него.

Активное участие в происходящем, это норма поведения, в соответствии с которой в любую минуту мы реально включаемся в работу группы, мы активно смотрим, чувствуем, слушаем себя, партнера и группу в целом, мы не замыкаемся в себе. Мы не думаем только о себе, получив много положительных эмоций. Мы все время в группе, внимательны к другим.

Постоянный состав группы. Никто не должен опаздывать на занятие. Рекомендации ведущему подробно объяснить участникам эти правила, ответить на вопросы. Затем обсудить предложения от участников. Дается возможность высказываться всем участникам.

Ритуал принятия правил. Ведущий «торжественно обещает» следовать этим правилам и предлагает участникам сделать тоже самое. Предлагается придумать ритуал начала и окончания занятия, напоминая участникам об их обещании.

Игра «Ветры дуют на ...»

Цель:

Ход игры: Со словами «Ветры дуют на ...» ведущий начинает игру. Чтобы участники игры побольше узнали друг о друге, вопросы могут быть следующими: «Ветер дует на того, у кого светлые волосы» – все светло волосые собираются в одну кучку.

«Ветер дует на того, у кого ... есть сестра», «кто любит животных», «кто много плачет», «у кого есть друзья» и т.д.

Ведущего необходимо менять, давая возможность поспрашивать участников каждому.

Игра «Хоровод»

Цель: Положительное взаимодействие друг с другом.

Ход игры: Предложить детям встать в круг, взять друг друга за руки и смотреть друг другу в глаза, улыбаются.

Занятие 2

Цель: развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы.

Время: 45 минут.

Игра «Печатная машинка»

Цель: Создание общего настроения группы и развитие сосредоточения внимания.

Ход игры: «Давайте проверим, можем ли мы слаженно работать в группе. Попробуем воспроизвести процесс печатания на машинке отрывок от хорошо известной вам песни или стихотворения. Например, «В лесу родилась елочка». Каждый по очереди производит по одной букве слова (« В – л – е – с – у ...»). В конце слова – все встают, на знак

препинания – топают ногой, в конце строки – хлопают в ладоши. Есть одно условие игры: кто ошибется – выходит из игры, покидает круг. Итак, первый участник произносит первую букву, второй – вторую и т.д. Не забывайте о знаках препинания. Начали. Ну, а сейчас можно оценить, кто у нас вышел в победители. Спасибо, на этом игра закончена.

«Корабль и ветер»

Цель: настроить уставших детей на рабочий лад.

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

Упражнение 4. “Автопортрет”.

Упражнение направлено на изучение представлений о себе самом.

Теперь возьмите чистый лист бумаги и нарисуйте на нем свой портрет. Это может быть портрет себя во время упражнения “Театр прикосновений” (каким вы себя увидели), или это может быть ваш портрет в обыденной жизни или еще какой-то портрет себя в вашем воображении. Рисуем с тем условием, чтобы не смотреть и не видеть рисунков других участников группы. Когда закончите рисовать автопортреты отдадите нам лично в руки.

Обязательным в выполнении данного упражнения является молчание участников группы и когда они рассаживаются, и когда рисуют. Во время этого упражнения должна играть тихая, спокойная музыка.

Упражнение проводится максимум 15 минут. Для того, чтобы все условия данного упражнения были соблюдены, необходимо всех участников группы рассадить по разным углам занимаемого помещения. В крайнем случае посадить их друг к другу спиной. Когда рисунки закончены и собраны, все рассаживаются по местам.

Ведущий: Сейчас я буду поднимать один за другим рисунок вверх, чтобы все присутствующие могли вместе отвечать на вопросы. При этом имя “художника” названо не будет, так что только он один будет знать, что речь идет о его портрете. В конце обсуждения каждого рисунка, “художник”, по своему желанию, может назвать свое имя.

Игра «Хоровод»

Цель: Положительное взаимодействие друг с другом.

Ход игры: Участники встают в круг, берут друг друга за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются.

Занятие 3

Цель: Снятие мышечного и эмоционального напряжения среди участников, осознание себя.

Время – 40 минут.

«Дудочка»

Цель: расслабить мышцы лица, особенно вокруг губ.

«Давайте поиграем на дудочке. Сделайте неглубокий вдох, поднесите дудочку к губам. Начинайте медленно выдыхать и на выдохе попытайтесь вытянуть губы трубочкой. Затем начните сначала. Играйте! Какой замечательный оркестр!»

Игра «Волшебное слово»

Цель:

Ход игры: Ведущий напоминает участникам о важности некоторых «волшебных слов» и выражений типа: спасибо, пожалуйста, будьте любезны, вы так любезны, вы такой замечательный. Участники по кругу должны приветствовать друг друга, используя те «волшебные слова», которые они вспомнили.

Время 4-5 минут.

«Водопад»

Цель: Помочь расслабиться.

«Сядьте поудобнее и закройте глаза. Два-три раза глубоко вдохните и выдохните. Представьте себе, что вы стоите возле водопада. Но это необычный водопад. Вместо воды в нем падает вниз мягкий белый свет. Теперь представьте себя под этим водопадом и почувствуйте, как расслабляется ваш лоб, затем рот, как расслабляются мышцы шеи. Белый свет стекает с вашей спины, и вы замечаете, как в спине исчезает напряжение и она тоже становится мягкой и расслабленной.

Свет течет по вашей груди, по животу – вы чувствуете, как они расслабляются и вы сами собой, без всякого усилия, можете глубже вдыхать и выдыхать. Это позволяет вам ощущать себя очень расслабленно и приятно.

Пусть свет течет также по вашим рукам, ладоням, пальцам. Вы замечаете, как руки и ладони становятся все мягче и расслабленнее. Свет течет и по ногам, спускается к вашим ступням. Вы чувствуете себя совершенно спокойно и безмятежно и с каждым вдохом и выдохом все больше расслабляетесь и наполняетесь свежими силами (30 секунд).

Теперь поблагодарите этот водопад света за то, что он вас так чудесно расслабил. Немного потянитесь, выпрямитесь и откройте глаза».

После этой игры стоит заняться чем-нибудь спокойным.

Упражнение «Насос и мяч»

Цель: расслабить максимальное количество мышц тела.

«Дети, разбейтесь на пары: один – большой надувной мяч, другой – насос. «Мяч» стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах, руки, шея расслаблены, корпус чуть наклонен вперед, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). «Насос» начинает надувать мяч, сопровождая движение рук (они качают воздух) звуком «с». С каждой подачей воздуха «мяч» становится все больше. Услышав первый звук «с», он вдыхает порцию воздуха, одновременно выпрямляя ноги в коленях, после второго «с» выпрямилось туловище, после третьего – поднимается голова, после четвертого - надулись щёки, и даже руки отошли от боков. «Мяч» надут -

«насос» перестал накачивать. Он выдёргивает из «мяча» свой шланг... Из «мяча» с силой выходит воздух со звуком «ш». Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение. Затем играющие меняются ролями.

Занятие 4

Цель: Развитие внимания к поведению другого и способности к получению обратной связи.

Время – 40 минут.

Игра – тренинг «Таможня»

Цель: освоение участниками невербальных знаков.

Ход игры: Ведущий: «Предлагаю попрактиковаться в наблюдательности, внимательном анализе поведения другого человека, умении понять его душевное состояние. Итак, наша группа – пассажиры, идущие на рейс самолета. Один из них – контрабандист. Он пытается вывезти из страны уникальное ювелирное изделие (в качестве «предмета контрабанды» используется реальный маленький предмет – булавка) «Итак, кто хочет быть таможенником?»

Взявший на себя эту роль выходит. Один из участников группы, по желанию, прячет у себя булавку, после чего впускают «таможенника». Мимо него по одному проходят «пассажиры», он пытается определить «Кто из них, привозит контрабанду». Чтобы облегчить задачу, ему представляют две или три попытки. После того, как в роли «таможенника» побывали двое – трое участников, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя «контрабандиста».

Упражнение «Танец пяти движений»

Цель: Снятие мышечных зажимов. Развитие умения выражать свои эмоции с помощью движений.

По предложению педагога дети изображают последовательно:

- течение воды – плавные, мягкие движения;
- переход через чашу – резкие, сильные, четкие движения;
- сломанную куклу – потряхивающие, незаконченные движения;

- полет бабочек – изящные, нежные движения;
- покой – стояние без движения, слушание своего тела.

На каждое упражнение отводится одна минута.

Игра «Ассоциации»

Цель: наблюдение за поведением учащихся.

Ход игры: Водящий (участники группы вызываются на эту роль добровольно) выходит, остальные участники группы загадывают кого-то из оставшихся. Водящий по ассоциациям должен отгадать того, кто загадан группой. Перед началом игры ведущий объясняет, что все вопросы водящего должны быть однотипны, – на что или на кого похож тот, кого загадали:

- на какое время суток;
- на какое время года;
- на какую погоду;
- на какой день недели;
- на какой цвет радуги и т.д.

Следует особо напомнить, что задание нужно выполнять так, чтобы не задеть самолюбие, не оскорбить того, кто был задан.

«Хоровод»

Цель: Положительное взаимодействие друг с другом.

Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

Занятие 5

Цель: развитие представлений о ценности другого человека и способности выражать свое эмоциональное состояние.

Время – 40 минут.

Упражнение «Паровозик»

Цель: развитие групповой сплоченности коллектива.

Дети выстраиваются друг за другом, держась за пояс впереди стоящего; у всех, кроме первого игрока, глаза закрыты. Первый,

паровозик, начинает движение и тащит за собой вперед вагончики извилистым путем.

По команде педагога поезд останавливается. Первый ребенок уходит в хвост состава, чтобы дать возможность следующему исполнить роль паровозика. И так до тех пор, пока все участники не исполнят роль паровозика.

Примечание: анализируя по окончании ход упражнения, педагог задает вопросы каждому участнику, например: «Какую роль тебе было интересно выполнять? Почему? Кто из ведущих вызывал у тебя доверие? С кем чувствовал себя в безопасности? Кто из паровозиков шел слишком быстро? Кто старался подобрать темп движения, удобный для всего состава? Кто останавливался, чтобы подождать отставших?»

Игра «Значимые люди»

Цель: осознание своих жизненных ролей и своей позиции.

Ход игры: Ведущий просит участников игры рассказать о тех самых значимых для них людях. Это могут быть не обязательно те, с кем он постоянно общается в настоящее время, но непременно те, кто значит для него больше, чем все остальные, кого он или она знал(а), кто для него дороже всех. Ведущий также рассказывает о значимых для него людях.

Ведущий просит участников группы строить рассказ по следующей схеме : кто они, чем значимы для вас, чем дороги, так же ли близки они ему теперь, если речь идет о прошлом, хотели бы они им что-нибудь сказать, будь у них такая возможность, прямо сейчас (например, есть невыраженное чувство благодарности) Если кому-то из участников группы действительно хотелось бы поговорить с дорогим ему человеком, можно использовать практикуемую в гештальптерапии технику «пустого стула».

Игра «Приветствие»

Цель: улучшение взаимопонимания в группе.

Ход игры: «Обмен приветствиями – это обмен человеческим теплом. Встречая человека, мы, прежде всего, встречаемся с ним взглядом и

выражаем в той или иной форме, что мы рады существованию этого человека, рады, что он есть среди нас. Конечно, так происходит, если мы искренни в выражении своих чувств, если мы искренни в своем поведении. Давайте попробуем разные формы. Для этого каждый участник поприветствует всех присутствующих. Ведущий подходит к каждому участнику, и они обмениваются разными приветствиями. Это могут быть рукопожатия, объятия, похлопывание, восторженные восклицания, тихие многозначительные взгляды и др. «Подумайте, как лучше приветствовать нового партнера, что подходит именно для этого человека».

Затем проводится обсуждение того, как каждый участник чувствовал себя, легко ли было приветствовать, какие чувства он вкладывал в свое приветствие.

«Звериные чувства»

Цель: научить ребенка более точно, более тонко понимать свои чувства для моделирования социально приемлемого поведения

Для игры необходимы набор картинок с изображением известных детям животных. Психолог раскладывает перед каждым ребенком (по очереди) картинку и просит назвать основные качества животного, например: зайчик – страх, лев – смелость, лиса – хитрость и т. д. Затем психолог предлагает проанализировать ту или иную житейскую ситуацию и описать свои чувства и состояния с помощью картинок. Если ребенок затрудняется это сделать, ему можно помочь, а также обговорить варианты поведения, предлагая рассказать, как бы повели себя в этой ситуации другие животные.

При проведении данной игры желательно избегать оценок поведения ребенка: основная цель – научить его более точно, более тонко понимать свои чувства для моделирования социально приемлемого поведения.

Хоровод

Цель: Положительное взаимодействие друг с другом.

Ход игры: Участники вступают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются.

Занятие 6

Цель: развитие коммуникативных навыков, осознание различных черт характера и чувств.

Время: 40 минут

Игра «Спина к спине»

Цель: получить опыт общения, умение слушать другого.

Ход игры: Ведущий говорит о том, что в группе имеется возможность получить опыт общения, недоступный в повседневной жизни.

Двое участников группы садятся спиной к спине друг к другу и стараются в таком положении в течении 3-5 минут поддерживать разговор. По окончании они делятся своими ощущениями.

Ведущий задает вопросы:

было ли это похоже на знакомые житейские ситуации (например, телефонный разговор), в чем отличия;

легко ли было вести разговор;

какой получается беседа – более откровенной или нет.

Игра «Монстр»

Цель: Тренировка навыков взаимодействия.

Ход игры: Ведущий: «Все мы признаем за собой разные недостатки. Представим себе, что в центре нашего круга стоит чучело – несимпатичное такое, вроде как ставят на огородах отпугивать птиц. Оно обладает всеми теми качествами, которые мы считаем своими недостатками. Так, если кто-то признает за собой некоторую слабость, он говорит: «Чучело какое-то» – и называет этот недостаток. Затем каждый из нас скажет, чем, вообще-то, неплохи те качества, которые были названы, но не про те качества, которые назвал сам, а про те, которые назвали у вашего чучела другие.

Ведущий записывает, что назвали участники, сам называет одну или несколько черт чучела. После того, как все участники высказались, ведущий показывает, что записал, а дети говорят, какие плюсы имеет то или иное качество.

Хоровод

Цель: Положительное взаимодействие друг с другом.

Ход игры: Участники вступают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются.

Занятие 7

Цель: Формирование положительных стратегий взаимодействия.

Время – 40 минут.

Игра «За что мы любим»

Цель: Формирование умения оценивать внутренние качества другого человека.

Ход игры: вступая во взаимодействие с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нам нравятся или не нравятся. Как правило, эту оценку связываем с внутренними качествами человека. Давайте попробуем оценить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будет выполнено письменно. Выберите в группе человека, который по многим своим проявлениям очень нравится вам. Укажите пять качеств, которые вам особенно в этом человеке нравятся. И так, не указывая самого человека, укажите, пять качеств, которые вам особенно в нем нравятся. Начали! Ваше время вышло. Теперь, пожалуйста, по очереди прочитайте вашу характеристику, а мы попробуем определить, к какому человеку относится ваша характеристика. Пожалуйста, кто начинает?

Упражнение «Путаница»

Цель: Повысить тонус группы и сплотить участников.

Дети, стоя, взявшись за руки, образуют круг. Ведущий выходит из комнаты или отворачивается. Не отпуская рук, игроки «запутывают» круг, который ведущий должен «распутать».

Игра «Слепец и поводырь»

Цель: Развивать доверие друг к другу, снять излишнее мышечное напряжение.

Ход игры: «Как важно в жизни доверять людям! Как часто этого не достаёт, и как много порой мы от этого теряем. Пожалуйста, все встаньте, закройте глаза и походите по комнате в разные стороны в течении нескольких минут. Так, хорошо. Теперь произвольно разбейтесь на пары. Один из вас закройте глаза, и другой водит его по комнате, даёт возможность коснуться различных предметов, помогает избежать столкновения с другими парами, даёт соответствующие пояснения по поводу их передвижения и т.п. Итак, один с открытыми глазами стоит впереди. Другой на расстоянии вытянутой руки, чуть касаясь спины впереди стоящего, встает с закрытыми глазами. Пожалуйста, начали. Хорошо, а теперь поменяйтесь ролями. Каждый должен пройти школу «доверия». Пожалуйста, начали. Хорошо, а теперь сядьте в круг, подумайте и скажите, кто чувствовал себя уверенно, надёжно, у кого было желание полностью довериться партнеру? Пусть каждый оценит своего партнера, поднимая руку с нужным количеством пальцев, – оцениваем по пятибалльной системе. Ведомый подымает столько пальцев, сколько он считает нужным дать своему поводырю. Пожалуйста, продумайте вашу оценку, а ведущий оценит лучших поводырей.

«Хоровод»

Цель: Положительное взаимодействие друг с другом.

Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

Занятие 8

Цель: Повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

Время: 40 минут.

Игра «Я не такой, как все, и все мы разные»

Цель: показать, что все очень разные и этим интересны друг другу.

Ход игры: Детям предлагается в течение пяти минут с помощью цветных карандашей нарисовать, что такое радость. Подчеркивается, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. После выполнения задания участники, в том числе ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий просит ребят обратить внимание на различие в понимании и представлении понимания понятия «радости». Делается вывод о том, что каждый человек – особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

Упражнение «Зеркало»

Цель: развитие межличностного взаимодействия и сотрудничества, управление эмоциями.

Одна часть игроков образует круг – это невозмутимые зеркала, отражающие того, кто в них смотрится. Другая группа по одному, смотрясь в каждое зеркало, обходит круг. Если зеркало не выдерживает, смущается, начинает смеяться, игроки меняются ролями. Причину, по которой вдруг возникает необходимость посмотреть в зеркало, объясняет педагог, например: «Утром, проснувшись, ты пошел в ванную комнату умываться: чистишь зубы, причесываешься. В лаз попала соринка. Посмотри внимательно в зеркало, слегка оттянув нижнее веко», « У тебя болит горло, и ты, смотря в зеркало, пытаешься понять, воспалено ли оно», «Представь, что у тебя хорошее настроение и ты, стоя у зеркала, просто гримасничаешь, или любишь себя собой».

Игра «Мой портрет в лучах солнца»

Цель: способствовать углублению процессов самораскрытия, учить находить в себе главные индивидуальные особенности.

Ход игры: ведущий просит ответить на вопрос: «Почему я заслуживаю уважение?» – следующим образом: нарисуйте солнце, в центре солнечного круга напишите свое имя. Затем вдоль лучей напишите все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь, чтобы было как можно больше лучей. После выполнения задания участники по очереди, показывая свои рисунки, рассказывают о своих достоинствах.

Занятие 9

Цель: Осознание проблем в отношениях с людьми, активизация самосознания.

Время: 40 минут.

«Чаша доброты»

Цель: формирование у детей положительных эмоций

Игру-упражнение ведет психолог. Обращаясь к детям, он предлагает: «Сядьте поудобнее, закройте глаза. Представьте, что перед вами на столе любимая чашка... Мысленно наполните ее до краев своей добротой. А теперь представьте, что рядом стоит чужая чашка, но пока пустая. Отлейте доброты в эту чашку из своей. Не жалейте! О, ваша чашка опустела! Добавьте вновь доброты. Все дело в том, что, будучи добрым человеком, вы можете делиться этим качеством, и ваша чашка всегда будет полной. Вот поэтому откройте глаза и спокойно, уверенно скажите: «Это я! У меня есть такая чашка доброты!».

Игра «Продолжить»

Цель: активизация самосознания.

Ход игры: «Детям предлагается список предложений, которые надо закончить с точки зрения того, какие, по их мнению, их видят окружающие:

Мне хорошо, когда ...

Мне грустно, когда ...

Я сержусь, когда ...

Я боюсь, когда ...

Я чувствую себя смелым, когда ...

Затем по кругу дети зачитывают свои предложения, и ведется обсуждение, исходя из ответов, в каких ситуациях дети чаще чувствуют себя хорошо, им грустно и т.д.

Игра «Благодарность без слов»

Цель: развитие умения выражать благодарность невербальными средствами.

Ход игры: участники разбиваются на пары по желанию. Пары выходят в центр круга, сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности. Затем пары делятся впечатлениями, о том:

- что чувствовал, выполняя это упражнение;
- искренно или наиграно выглядело изображение благодарности партнером;
- понятно ли было, какое чувство изображал партнер.

«Хоровод»

Цель: Положительное взаимодействие друг с другом.

Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

Занятие 10

Цель: развивать умение понимать себя и других, осознание мотивов межличностных отношений, завершение группы.

Время: 40 минут.

«Гусеница» (Е.В.Коротаева)

Цель: учить доверять друг другу.

В игре партнеров не видно, но слышно. Успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с усилиями остальных участников.

«Сейчас мы с вами станем одной большой гусеницей и будем все вместе передвигаться по этой комнате. Постройтесь цепочкой, руки

положите на плечи стоящего впереди. Между животом одного играющего и спиной другого зажмите воздушный шар или мяч. Дотрагиваться руками до него строго воспрещается! Первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках. Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук вы должны пройти по определенному маршруту».

Для наблюдающих: обратите внимание, где располагаются лидеры, кто регулирует движение «живой гусеницы»

«Рисование вдвоем»

Цель: развивать умение понимать себя и других, снять психическое напряжение, создавать возможности для самовыражения, учить совместной, продуктивной деятельности.

Материал: лист бумаги (формат А3), краски, карандаши.

Педагог рассказывает детям о предстоящем задании, о том, что от них требуется (соответственно задачам). Дети начинают выполнять задание, на это отводится 20-25 минут. После окончания работы организуется выставка работ и обсуждение нарисованного, чувств и действий во время рисования.

Завершение группы.

Каждый участник рассказывает, что ему дала работа в группе, что нового он узнал о себе и о других.

Заключительное слово ведущего.

Ведущий говорит о том, что эти занятия показали, что у всех нас много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, неповторимым, и то, что для всех нас общее. Потому мы нужны друг другу, каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, что другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить. До свидания. Спасибо за работу.

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

Таблица 5

Результаты повторной диагностики по методике (Ч. Д. Спилбергера)

«Определение уровня ситуативной тревожности»

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	К.О	23	низкий
2	Д.С	34	низкий
3	В.И	32	низкий
4	Г. Р	31	низкий
5	А.Т	44	средний
6	В.А	42	средний
7	С.Н	30	низкий
8	И.П	40	средний
9	А.К	20	низкий
10	О.Ф	22	низкий
11	М.У	36	средний
12	Л.А	41	средний
13	Л.К	30	низкий
14	Е.О	25	низкий
15	Р.Д	20	низкий
16	Е.П	24	низкий
17	У.Л	32	низкий
18	К.С	39	средний
19	С.А	26	низкий
20	М.Ф	37	средний
21	Д.М	34	низкий
22	В.О	30	низкий
23	Н.А	38	средний

Итого: высокий уровень - 0 человек (0 %); средний уровень - 8 человек (35%); низкий уровень - 15 человек (65%).

Таблица 6

Результаты по повторной методике «Диагностика уровня школьной тревожности» (Филлипса)

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	К.О	11	средний
2	Д.С	5	низкий
3	В.И	4	низкий
4	Г.Р	4	низкий
5	А.Т	11	средний
6	В.А	15	средний
7	С.Н	7	низкий
8	И.П	14	средний
9	А.К	12	средний
10	О.Ф	8	низкий
11	М.У	12	средний
12	Л.А	11	средний
13	Л.К	6	низкий
14	Е.О	7	низкий
15	Р.Д	4	низкий
16	Е.П	5	низкий
17	У.Л	6	низкий
18	К.С	9	низкий
19	С.А	14	средний
20	М.Ф	15	средний
21	Д.М	4	низкий
22	В.О	15	средний
23	Н.А	12	средний

Итого: высокий уровень - 0 человек (0 %); средний уровень - 11 человек (48 %); низкий уровень - 12 человек (52%).

Результаты повторной диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги» (Шихана)

№	Код испытуемого	Баллы	Уровень
1	К.О	8	низкий
2	Д.С	10	низкий
3	В.И	15	низкий
4	Г.Р	13	низкий
5	А.Т	34	средний
6	В.А	20	низкий
7	С.Н	7	низкий
8	И.П	57	средний
9	А.К	18	низкий
10	О.Ф	16	низкий
11	М.У	54	средний
12	Л.А	18	низкий
13	Л.К	11	низкий
14	Е.О	14	низкий
15	Р.Д	19	низкий
16	Е.П	12	низкий
17	У.Л	15	низкий
18	К.С	57	средний
19	С.А	19	низкий
20	М.Ф	36	средний
21	Д.М	52	средний
22	В.О	55	средний
23	Н.А	13	низкий

Итого: высокий уровень - 0 человек (0%); средний уровень – 7 человек (31%); низкий уровень - 16 человек (69%).

Таблица 8

Расчет T-критерия Вилкоксона

№	Код испытуемого	Результаты диагностики до проведения программы	Результаты диагностики после проведения программы	Разность	Абсолютная величина	Ранги
1	К.О	21	23	2	2	11,5
2	Д.С	32	34	2	2	11,5
3	В.И	30	32	2	2	11,5
4	Г.Р	29	31	2	2	11,5
5	А.Т	48	44	- 4	4	22
6	В.А	46	42	- 4	4	22
7	С.Н	31	30	-1	1	2
8	И.П	44	40	-4	4	22
9	А.К	22	20	-2	2	11,5
10	О.Ф	24	22	-2	2	11,5
11	М.У	38	36	-2	2	11,5
12	Л.А	43	41	-2	2	11,5
13	Л.К	33	30	-3	3	20
14	Е.О	27	25	-2	2	11,5
15	Р.Д	22	20	-2	2	11,5
16	Е.П	26	24	-2	2	11,5
17	У.Л	33	32	-1	1	2
18	К.С	40	39	-1	1	2
19	С.А	28	26	-2	2	11,5
0	М.Ф	39	37	-2	2	11,5
1	Д.М	36	34	-2	2	11,5
2	В.О	32	30	-2	2	11,5
3	Н.А	40	38	-2	2	11,5