



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 старших
школьников при подготовке к ЕГЭ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата
«Психология образования»

Проверка на объем заимствований:
66,47% авторского текста

Работа Хорошкова Анастасия Александровна к защите

«14» 04 2017 г.

зав. кафедрой ТиПП

Кондратьева О.А.

Выполнил (а):
студент (ка) группы ЗФ-410/099-4-1

Хорошкова Анастасия Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры ТиПП

Крыжановская Надежда Васильевна

Челябинск
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Введение	3
Глава I.	Теоретические основы проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	
1.1.	Понятие ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе	6
1.2.	Возрастные особенности проявления ситуативной тревожности у старших школьников.	15
1.3.	Теоретическое обоснование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	22
Глава II.	Организация исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	
2.1.	Этапы, методы и методики исследования	30
2.2.	Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента	36
Глава III.	Опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	
3.1.	Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	45
3.2.	Анализ результатов опытно-экспериментального исследования	49
3.3.	Рекомендации для учащихся, педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности. Технологическая карта внедрения	56
	Заключение	73
	Список литературы	76
	Приложение	83

ВВЕДЕНИЕ

На сегодня проблема тревожности в психологии является лидирующей в современной психологии. Особенность тревожности как одного из основных отрицательных переживаний человека в том, что часто из-за нее снижается продуктивная деятельность и работоспособность в целом. В результате пребывания в повышенной тревожности появляются соматические заболевания. Переживание человеком состояния тревоги представляется, чаще всего сложным комплексом эмоциональных переживаний. Эти эмоции оказывают значительное влияние не только на сферу общения, но и на самочувствие организма в целом. В большом количестве отечественных и зарубежных исследований упоминается, что базовой эмоцией переживаемой при состоянии тревоги есть страх.

В разные возрастные периоды проявления тревожности несут свои особенности, содержание и форму. Для каждого возрастного периода свои объекты социальной действительности, наиболее интенсивно вызывающие повышение тревоги. Такие возрастные пики тревожности есть следствие наиболее значимых социогенных потребностей человека.

Актуальность исследований тревожности связана с тем, что тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать и личностные структуры. Именно поэтому вовремя выявленный повышенный уровень тревожности, а так же установление причин ее возникновения и психолого-педагогическая коррекция, будут способствовать снижению тревожности и формированию адекватного поведения в у старших школьников.

Цель исследования: теоретически обосновать, экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Объект исследования: ситуативная тревожность старших школьников.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Гипотеза исследования: уровень ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ изменяется при проведении психолого-педагогической коррекции.

Задачи исследования:

1. Изучить феномен ситуативной тревожности у старших школьников.
2. Изучить возрастные особенности проявления ситуативной тревожности у старших школьников.
3. Охарактеризовать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности при подготовке к ЕГЭ у старших школьников.
4. Определить этапы методы и методики исследования.
5. Охарактеризовать выборку исследования. Провести констатирующий эксперимент по выбранным методикам.
6. Разработать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности при подготовке к ЕГЭ у старших школьников.
7. Проанализировать результат опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности при подготовке к ЕГЭ у старших школьников.
8. Разработать рекомендации для учащихся, педагогов и родителей по коррекции уровня ситуативной тревожности.

В исследовании использовались следующие методы и методики:

1. Анализ литературных источников по проблеме исследования, моделирование и целеполагание.
 2. Эмпирическое исследование по методикам:
 - диагностика школьной тревожности проводилась с помощью методики Филипса «Шкала диагностики уровня школьной тревожности».
 - многофакторный опросник Кеттелла 16Р.
 - «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера, Ю.Д. Ханина.
 3. Для повышения статистической значимости и надежности исследования был использован Т-критерий Вилкоксона.
- База исследования: в исследовании участвовали 24 подростка в возрасте 17 лет, обучающиеся в 11 А классе МОУ СОШ №61 г. Челябинска.

ГЛАВА I. Теоретические основы проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

1.1 Понятие ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе

Изучением феномена тревожности занимались как российские, так и зарубежные психологи. В своем исследовании мы опираемся на исследования таких психологов как: Е.Ю. Брель, Р.В. Кисловская, Б.И. Кочубей, Е. В. Новикова, А. М. Прихожан [цит. по 12, 14, 55,56].

Тревожность – состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации вероятной угрозы, обеспечивающее соответствующую отклик на страх. Предрасположенность человека к переживанию тревоги, характерная невысоким порогом появления тревоги; один из главных характеристик индивидуальных отличий [7, с. 23].

В общем тревожность – субъективное проявление неблагополучия личности.

Тревожность – свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [6, с.53].

Тревожность – как переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы преимущественно воображаемого характера [1, с. 24].

Тревожность – регулярно или ситуативно проявляемое качество индивидуума впадать в состояние высокого беспокойства, переживать страх и тревогу в своеобразных социальных моментах, связанных либо с

экзаменационными срезам или с высокой эмоциональной и физической напряженностью, порожденной факторами другого характера [48, с.90].

Ситуативная тревожность – это специфическое переживание, вызываемое предчувствием опасности и угрозы, чаще всего связанным с собственной личностью [15, с.90].

В нынешней психологии принято отличать «тревогу» и «тревожность», несмотря на то, что полвека назад это различие было спорным. В настоящее время такое различие в терминологии характерно и для нашей и зарубежной психологии. Такое различие дает возможность рассмотреть данное проявление посредством категории психического состояния и психического качества [цит. по 2, с.2].

Термин «тревожность» применяется с целью обозначения сравнительно стабильных индивидуальных отличий в предрасположенности индивида переживать данное ощущение. Эта особенность непосредственно никак не выражается в действии, ее степень определяется в основе того, насколько часто и интенсивно возникают состояния тревоги у того или другого индивидуума. Личность с яркой тревожностью предрасположена ощущать мир вокруг себя как заключающий в себе опасность и угрозу в значительно большем уровне, нежели личность с низким уровнем тревожности.

В психологической литературе термин «тревожность» трактуется по-разному, однако в одном ученые различных направлений и школ согласны, что более емким будет восприятие тревожности дифференцированно, как ситуативное проявление, предопределенное реакцией на происходящее и как личностное свойство.

А. М. Прихожан указывает: «Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [54]. В. В. Давыдов трактует

тревожность, как «индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают» [цит. по 20, с. 134]. Делают различия тревожности как эмоциональное состояние и как, устойчивое свойство, черту личности либо темперамента [цит. по 11, с. 150]. Е. Савина в собственных исследованиях устанавливает содержание тревожности как «стойкое негативное переживание беспокойства и ожидания неблагоприятия со стороны окружающих людей» [цит. по 4, с. 56]. Согласно определению С. С. Степанова «тревожность - чувство эмоционального неблагоприятия, связанное с предчувствием угрозы или провала» [цит. по 6, с. 173]. Таким образом, термином «тревожность» специалисты обозначают состояние индивидуума, которое характеризуется высокой предрасположенностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, обладающей негативной эмоциональной окраской.

В первый раз вопрос о тревожности был освещен в трудах З.Фрейда. Позже феномен тревожности подрастающего поколения как психологической проблемы был тщательно изучен в работах А.Фрейд [цит. по 67, с.109].

Классическим трудом Фрейда по этому вопросу считается его книга «Торможение. Симптом. Тревожность», которая уже через год после ее выхода была издана в переводе на русский язык под названием «Страх».

К. Е. Изард дает объяснение различию терминов «страх» и «тревога» таким способом: «тревога – это сочетание определенных эмоций, а страх – лишь одна из них» [31, с. 232].

В отечественной психологии тревожность также обычно рассматривалась как выражение неблагоприятия, спровоцированное нервно-

психическими и серьезными соматическими болезнями, или представляющее собой последствие перенесенной психической травмы [цит. по 5, с. 60].

Значительную известность получила теория явлений тревожного ряда Ф.В. Березина, в которой выделены эмоциональные состояния, обоснованно сменяющие друг друга по мере возрастания состояния тревоги: чувство внутренней напряженности, раздражительность, непосредственно тревога, страх, чувство неотвратимости надвигающейся катастрофы, тревожно-боязливое возбуждение. Этот подход позволяет провести различия между конкретным страхом, как реакцией на объективную, однозначно понимаемую угрозу, и иррациональным страхом, возникающим при нарастании тревоги и проявляющимся в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается последний, не всегда отображают настоящую причину тревоги, реальную опасность. В этом плане тревога и страх представляют собою разные степени явлений тревожного ряда, при этом тревога в своем значении слова предшествует иррациональному страху [цит. по 20, с. 115].

Результативным для осознания данной проблемы считаются идеи А.И.Божович об адекватной и неадекватной тревожности. В соответствии с этой точкой зрения, критерием истинной тревожности представляет ее неадекватность настоящему благополучию, реальному положению человека в той или другой сфере. Только лишь в этом случае она может рассматриваться, как проявление обще личностной тревожности, "зафиксировавшейся" на конкретной сфере [8, с. 76].

Выделяют два основных вида тревожности. Первый из них – это так называемая ситуативная тревожность, т.е. порожденная определенной обстановкой, что вполне справедливо порождает тревожность. Данное состояние появляется у каждого человека в ожидании возможных проблем и жизненных осложнений. Данное состояние не только считается вполне

нормальным, и при этом играет свою позитивную роль. Оно выступает своеобразным мобилизующим устройством, позволяющим человеку всерьез и с полной ответственностью подойти к решению появляющихся трудностей. «Не нормой» станет снижение ситуативной тревожности, если человек перед лицом значительных обстоятельств показывает халатность, что зачастую говорит об инфантильной жизненной позиции, недостаточном уровне сформированности самосознания.

Такая называемая личностная тревожность может рассматриваться как черта свойственная самой личности, проявляющаяся в стабильной предрасположенности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые справедливо к данному не располагают. Она характеризуется состоянием невольного страха, неясным чувством боязни, готовностью воспринять каждое происшествие как неблагоприятное и небезопасное. Ребенок, подвластный этому состоянию, регулярно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с находящимся вокруг него обществом, который принимается им как пугающий и враждебный. Фиксируясь в ходе развития характера к формированию низкой самооценки и унылого пессимизма. У детей дошкольного возраста зачастую преобладает ситуативная тревожность [цит. по 15, с.154].

В наше время подход к явлению тревожности в российской психологии значительно поменялось, и взгляды, относительно данной личностной особенности, станут менее конкретными и категоричными. Нынешний подход к феномену тревожности базируется на том, что последнюю не стоит расценивать как первоначально негативную черту личности; она представляет собою сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к окружающим условиям. Для любого человека свойственен собственный лучший уровень тревожности, так именуемая нужная

тревожность, которая считается важным условием формирования личности [19, с.70].

К настоящему времени термин тревожность исследуется как один из основных параметров индивидуальных отличий. При этом ее присущность к той или иной степени психической организации лица вплоть до нашего времени остается открытой дискуссией; ее можно толковать и как индивидуальное, и как личностное свойство человека [цит. по 7, с. 156].

Первая точка зрения относится к В.С. Мерлину и его последователям, которые исследуют тревожность как общую характеристику психической деятельности, сопряженную с инертностью нервных процессов, т. е. как психодинамическое качество характера. Интерпретация тревожности как личностного свойства во многом основывается на мыслях и идеях психоаналитиков «новой волны» (К. Хорни, Г. Салливана и др.), в соответствие с ними она есть результат фрустрации межличностной надежности со стороны близкого окружения человека. В соответствии, к настоящему моменту процессы развития тревожности остаются неясными, и вопрос обращения к данному психическому свойству в практике психологической помощи во многом сводится к тому, что является ли она врожденной, генетически обусловленной чертой, или же формируется под воздействием актуальных жизненных обстоятельств и факторов. Попытку примирить эти противоположные точки зрения предприняла А.М. Прихожан, описавшая два типа тревожности:

- беспредметную тревожность, если человек не способен сопоставить появляющиеся у него волнения, связанные с определенными объектами;
- тревожность как стремление к ожиданию неблагоприятия в разных типах работы и общения [цит. по 16, с. 145].

При этом первый вариант тревожности определен отличительными чертами нервной системы, т.е. имеющимися нейрофизиологическими

особенностями организма, и является врожденным, в то время как второй вариант связан с отличительными чертами развития личности на всем жизненном отрезке.

В общем, можно выделить, что, скорее всего, у одних людей имеются на генном уровне предпосылки к развитию тревожности, при этом у других людей это психическое свойство является обретенным в пережитом жизненном опыте.

Исследования А.М. Прихожан [54, 56] выявили, что имеются специальные методы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления. Из их числа возможно отметить такие варианты переживания и преодоления тревожности:

1. Открытая тревожность – сознательно переживаемая и проявляющаяся в работе в виде состояния тревоги. Она способна существовать в разных формах, к примеру:

- как резкая, неконтролируемая или недостаточно контролируемая тревожность, зачастую способная дезорганизовать деятельность человека;

- контролируемая и компенсируемая тревожность, которую возможно использовать в качестве катализатора с целью исполнения надлежащей деятельности, что, однако, возможно преимущественно в устойчивых, привычных для человека моментах;

- культивируемая тревожность, сопряженная с поиском «вторичных выгод» от своей тревожности, что потребует конкретной личностной зрелости (в соответствии с этим, такая форма тревожности возникает только в подростковом возрасте) [цит. по 12, с. 213].

2. Скрытая тревожность - в разных уровнях несознаваемая, проявляющаяся или в непомерном покое, нечувствительности к действительному неблагополучию и в том числе и отрицании его, или

непрямым путем с помощью специфических форм поведения (теребление волос, хождение из стороны в сторону, постукивание по столу и т.д.:

- неадекватное спокойствие (взаимодействие согласно принципу «У меня все без исключения в порядке!», связанные с компенсаторно-защитной попыткой оказать поддержку самооценки; низкая самооценка в понимании никак не разрешается);

- уход из ситуации.

Таким образом, следует заметить, что состояние тревоги или тревожность как психическое свойство находятся в конфронтации с базовыми личностными потребностями: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности. С этим связаны значительные трудности в работе с тревожными людьми: они, несмотря на выраженное стремление избавиться от тревожности, неосознанно сопротивляются попыткам помочь им сделать это. Причина такого сопротивления им самим непонятна и трактуется ими, как правило, неадекватно [цит. по 5, с. 168].

Специфическая отличительная черта тревожности как личностного свойства состоит в том, что она несет собственную побудительную мощь. Появление и фиксирование тревожности значительно обусловлено неудовлетворением необходимых потребностей человека, которые потом обретают гипертрофированный характер. Фиксирование и повышение тревожности совершается по механизму «замкнутого психологического круга» [цит. по 4, с. 205].

Разобрать механизм «замкнутого психологического круга» возможно таким способом: образуемая в ходе деятельности беспокойство отчасти уменьшает ее результативность, что приводит к отрицательным самооценкам со стороны окружающих людей, которые потом доказывают правомерность тревоги в аналогичных моментах. При этом, т.к. переживание тревоги

считается субъективным неблагоприятным состоянием, оно возможно не осознается человеком.

Принимая во внимание выявленную В.А. Бакеевым непосредственную связь между тревожностью и внушаемостью личности, мы можем допустить, что последняя приводит к увеличению и укреплению «замкнутого психологического круга», констеллирующего тревожность. Исследование механизма «замкнутого психологического круга» дает нам возможность выделить, что тревожность нередко подкрепляется такой обстановкой, в которой она уже раз появлялась. В последнее время эмпирических изучениях все чаще делают акцент не столько на отдельной черте, сколько на особенностях ситуации и взаимодействия личности с возникшей ситуацией. В частности, акцентируют внимание или на общей неспецифической личностной тревожности, или особую, которая характерна для конкретного класса ситуаций [цит. по 4, с.184].

В соответствии с «Кратким психическим словарем», ситуация предполагает собою концепцию внешних по отношению к субъекту обстоятельств, побуждающих и опосредующих его активность. Она предъявляет к человеку конкретные условия, осуществление которых формирует предпосылки к ее преобразованию или преодолению. Тревожность могут вызвать только те ситуации, которые личностно значимы для субъекта, и отвечают его актуальным нуждам. При этом появившаяся тревожность способна, как оказать мобилизующий эффект, так и спровоцировать дезорганизацию действий в рамках этой ситуации по принципу «выученной беспомощности» [цит. по 2, с.361].

Подводя итог анализу результатов исследования, посвященных проблемам тревожности, можно отметить следующие существенные моменты. В современной психологии различают понятия «тревога» и «тревожность» как психическое состояние, а тревожность - как психическое

свойство, детерминированное генетически, онтогенетическим или ситуационно.

Состояние тревоги и тревожность как личностная черта оказывают неоднозначное воздействие на эффективность деятельности, которая определяется соответствием уровня тревоги оптимальному для конкретного человека состоянию. В целом, эффект может быть мобилизующий, так и дезорганизующий, причем чем интенсивнее состояние тревоги, тем более вероятен дезорганизующий эффект [цит. по 9, с. 215].

Тревога и тревожность не всегда осознаются субъектом и могут регулировать его поведение на неосознаваемом уровне. Наблюдение тревожного поведения «со стороны» также зачастую затруднительно в силу того, что тревожность может маскироваться под другие поведенческие проявления.

Таким образом, тревожность предполагает собою фактор, опосредующий действия человека или в конкретном, или в общем диапазоне ситуаций. При том, что наличие феномена тревожности у специалистов не порождает сомнений, ее проявления в поведении отследить достаточно проблематично. Это связано с тем, что тревожность часто маскируется под поведенческие проявления других трудностей, таких как агрессивность, зависимость и склонность к подчинению, лживость, лень как результат «выученной беспомощности», ложная гиперреактивность, уход в болезнь и т.д.

1.2. Возрастные особенности проявления ситуативной тревожности у старших школьников

Старший школьный возраст (юношеский) — от 15 до 18 лет.

Старший школьный возраст – это период завершения полового созревания и вместе с тем начальная стадия физической зрелости [27].

Согласно мнениям как российских, так и зарубежных специалистов по психологии эти годы являются одной из значимых стадий в формировании и становлении личности человека. Совершается существенное увеличение объёма деятельности, изменяется ее характер, закладываются основные принципы осмысленного поведения, проступает общая нацеленность в формировании моральных взглядов и направлений. И всё это совершается на фоне противоречий физического и психического развития, на фоне внутреннего развития. Отсюда этот возраст характеризуется экспертами как промежуточный, непростой, трудный, критический. Как результат может выступать и неадекватность взаимодействий в отношениях с окружающими людьми, двойственность в действиях и поступках, которые принимаются взрослыми людьми как аномалия, несоответствие с общественными правилами [11, 14, 18, 20, 25, 28].

Выделяются естественные для изучаемого возрастного этапа внутренние противоречия:

- непримиримость ко злу, неправде, активная готовность бороться с несправедливостью и неспособность сориентироваться в непростых явлениях собственной жизни.
- желание быть хорошим, стремление к эталону и нетерпимость к назиданиям, непосредственному воспитательному влиянию старших людей.
- желание самоутвердиться и неспособность цивилизованно это совершить.
- потребность в совете, поддержки и неготовность с данным направиться к более опытным взрослым.
- богатство желаний, многообразие потребностей и недостаточность сил, навыка в их достижении.

- презрение к индивидуализму, эгоизму и чувствительное самолюбие.
- романтическая восторженность и жестокие насмешки.
- удивление перед неисчерпаемостью академических достижений и безответственный подход к учебе.

В многочисленных психологических исследованиях старший школьный возраст классифицируется, как сложный промежуток психологического взросления и полового созревания ребёнка. В самосознании совершаются существенные перемены: возникает ощущение взрослости – появляется острое желание быть или хотя бы выглядеть и считаться взрослым. Защищая собственные новые права, подросток ограждает почти все сферы собственной жизни от контроля родителей и часто вступает в противоборство с ними. В данный период присуща мощная необходимость в общении с ровесниками. Появляются сменяющие друг друга увлечения. В структуре личности отсутствует устойчивость, окончательность, неподвижность [цит. по 1, с.150].

Отличительная черта личности попавшей в этот возрастной период, яркое желание к самоутверждению, что проявляется в самодостаточности суждений, мнений, решений, в стремлении завоевать свое место в обществе, и в первую очередь в среде ровесников. По этой причине огромную роль в жизни играет коллектив, в котором они обучаются, увлекаются спортом или каким-либо другим любимым занятием. Ярко проявлены чувства коллективизма, товарищества, долга и чести. Они стремительно усваивают нравственные нормы и правила поведения, установленные в коллективе ровесников, дорожат общественным мнением товарищей. Для того, чтобы не упасть в их глазах, добиться их уважения, подросток вполне способен на действия, требующие от него значительных психических напряжений. Вместе с тем он предъявляет высокие требования к членам собственной группы, не отпуская другу проступки, касающиеся репутации группы.

Однако, не всегда при переходе от подросткового возраста к ранней юности верно понимается суть дружбы, чести и иных моральных определений, что может привести к защите друга, совершившего плохой поступок, к круговой поруке и т. д. [13, с.684].

Несформированность морального сознания проявляется в нехватке непоколебимых нравственных убеждений. Настойчиво защищая свои моральные убеждения, подросток запросто может им изменить, перейдя в другой коллектив, какой предъявляет другие моральные требования к собственным членам.

Личная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: во всём стремятся походить на сверстников, пытаюсь при этом выделиться в группе; хотят заслужить уважение, но бравируют недостатками; требуют верности, но часто меняют друзей. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой стороны – они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны, и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распущенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они невероятно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом [17, с. 232].

Ситуативная тревожность – один из видов болезненной тревожности. Ситуативная тревожность, в отличие от личностной тревожности, выражается в определённых моментах, при которых и появляется проблема [15, с. 349].

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. Следовательно, здесь речь идет об относительно устойчивой склонности человека воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности. Величина личностной тревожности характеризует прошлый опыт индивида, то есть насколько часто ему приходилось испытывать ситуативную тревожность» [цит. по 44, с. 170].

Особенно острой проблема тревожности является на этапе перехода от подростничества к юности. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют «возрастом тревог». Среди возможных причин возникновения тревожности могут выступать: физиологические особенности (особенности нервной системы — повышенная чувствительность или сензитивность), индивидуальные особенности, взаимоотношения со сверстниками и с родителями, проблемы в школе. Но первое место в этом списке занимает неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями.

Формированию неблагоприятного усиления тревожности способствует повышенная родительская требовательность при недостаточном учете возможностей ребенка. Тревожный ребенок постоянно находится в состоянии повышенной тревожности, он ощущает, что «не дотягивает» до требований родителей, не совсем такой, каким его хотели бы видеть. Тревожность может формироваться еще и потому, что наряду с завышенными требованиями к ребенку он может оказаться в ситуации повышенного оберегания, чрезмерной заботы, предосторожностей [47, с. 86].

Проявления тревожности в разных моментах не одинаковы. В одном варианте люди склонны вести себя беспокойно постоянно и повсюду, в ином они замечают собственную тревожность только лишь время от времени, это зависит от складывающихся обстоятельств.

Определенная степень тревожности — естественная и неотъемлемая черта интенсивной деятельности личности. У любого человека имеется собственный наилучший либо необходимый уровень тревожности — это называется полезной тревожностью [46, с. 41].

Болезненность тревожность приобретает, сразу после стрессовой ситуации, или после ее решения, у человека не ослабляются симптомы тревоги.

Возможные признаки и симптомы ситуативной тревожности:

- сильное беспокойство;
- терзаемое чувство вины;
- ощущение пустоты, головокружение;
- учащенное сердцебиение, сдавленность в грудной клетке;
- нервозное состояние;
- напряжение всех групп мышц;
- резкое наступление бледности кожных покровов или наоборот, их покраснение;
- чувство жара, сменяющееся ознобом;
- долгое замешательство, невозможность выйти из этого состояния;
- диарея, боли в области желудка;
- потеря чувствительности;
- ощущения полной безнадежности собственного бытия;
- бессонница ночью, сонливость днем;
- неконтролируемый гнев.

Понятие ситуативной (актуальной), т.е. реактивной тревожности и понятие личностной, т.е. активной тревожности имеют не только специальный, но и более общий психологический смысл. Диагностика реактивной и активной тревожности позволяет достаточно определенно судить о проявлении двух основных особенностей поведения личности в плане ее отношения к деятельности, а именно [52]:

1. По значению в баллах, полученному для реактивной тревожности, открывается возможность оценки параметра реактивности личности в смысле ее включенности, погруженности в деятельность, в ситуацию взаимодействия внутреннего и внешнего. В частности, в реактивности видится проявление индивидуальных свойств и отчасти свойств индивидуальности человека, а именно проявление психодинамики и темперамента в структуре свойств его личности. Высокая реактивность, по Я. Стреляу, отвечает темпераменту меланхолика, менее высокая – флегматика, а низкая реактивность – холерика и вслед за ним – сангвиника [цит. по 9, с. 311].

2. Рассуждая подобным же образом, по значению (в баллах), полученному для активной, личностной тревожности, можно предварительно оценить активность личности в плане ее характерологических свойств. Высокая активность соответствует сангвинии и меланхолии, а низкая – флегматии и холерии, - личностным состояниям и свойствам, адекватным мыслительному и практико-мыслительному типам характера.

Поскольку к интровертированному типу, как правило, относятся меланхолики и флегматики, можно предположить, что интроверта характеризует высокая реактивность при средней личностной тревожности [7, с. 188].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что старший школьный возраст (юношеский) — от 15 до 18 лет. Старший школьный возраст – это период завершения полового созревания и вместе с тем начальная стадия

физической зрелости. Данный возраст характеризуется специалистами как переходный, сложный, трудный, критический. Как следствие, может выступать неадекватность реакций во взаимоотношениях с окружающими, противоречивость в действиях и поступках, которые воспринимаются взрослыми как аномалия, отклонение от общественных правил. Ситуативная тревожность, в отличие от личностной тревожности, проявляется в определённых ситуациях, при которых возникает проблема. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют «возрастом тревог». Среди возможных причин возникновения тревожности могут выступать: физиологические особенности (особенности нервной системы — повышенная чувствительность или сензитивность), индивидуальные особенности, взаимоотношения со сверстниками и с родителями, проблемы в школе. Но первое место в этом списке занимает неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями.

1.3. Теоретическое обоснование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

Исходя из изученного теоретического материала, мы знаем, что задача школы нацелена на здоровьесбережение подрастающего поколения, а организация проведения Единого государственного экзамена дает толчок на возрастание уровня тревожности у выпускников. На подростков, в зависимости от темперамента и ситуации, состояние тревожности может негативно отразиться на результатах проведенного экзамена. Повышенный уровень тревожности может производить мобилизующее действие, активизировать память, внимание и оказывает позитивное влияние на результаты экзамена. Для реализации программы нам необходимо

разработать дерево целей и модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Психолого-педагогическая коррекция – это деятельность по исправлению (корректировке) тех особенностей психического развития, которые по принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной» модели» [24].

Практикой школы уже давно доказано, что каждый школьник, не имеющий каких-либо органических дефектов может усвоить знания в объеме школьной программы, однако не во всех случаях удастся достигнуть необходимого уровня усвоения и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал [цит. по 18, с. 234].



Рисунок 1. «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально провести психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

Для выполнения поставленной генеральной цели было выдвинуто три этапа.

1. Изучить теоретические основы психолого-педагогической проблемы коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ;

1.1 Дать и изучить понятие ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе.

1.2 Изучить возрастные особенности проявления ситуативной тревожности у старших школьников.

1.3 Теоретически обосновать психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

2. Организовать исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

2.1. Разработать этапы, методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

3.1. Разработать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

3.2 Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.3. На основе проведенного исследования составить рекомендации для учащихся, педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности. Разработать технологическую карту внедрения.

Для теоретического обоснования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ нам необходимо применить метод моделирования, с помощью которого мы наглядно увидим этапы нашей исследовательской работы.

Для осуществления коррекционных воздействий необходимы создание и реализация определённой модели коррекции: типовая модель коррекции основана на организации практических действий на различных основах; направлена на овладение различными компонентами действий и предполагает поэтапное формирование различных действий.

Моделирование в психологии – построение моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности [27].

Модель – это, как правило, искусственно созданный объект в виде схемы, математических формул, физической конструкции, наборов данных и алгоритмов их обработки и т.п. Под «моделью» в педагогике и психологии понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства, качества и связи предметов [23].

В российской педагогической энциклопедии дается следующее толкование понятия «модель» - это «образец для последующего воспроизведения в управлении развитием профессионального творчества учителя, а так же исследования сложных психолого-педагогических проблем» [цит. по 6, с. 68].

К моделям предъявляются требования.

- оптимальность – в модели можно представить лишь те свойства и отношения, функциональное значение которых определяет ход деятельности; в этом смысле модель должна несколько упрощать действительность;

- наглядность – модель должна интерпретироваться быстро, без значительных интеллектуальных усилий; учет культурных стереотипов привычного направления хода деятельности, направления от начала до конца, и системность информации [22, 26].

Целенаправленное воздействие психокоррекции осуществляется через психокоррекционный комплекс, состоящий из нескольких взаимосвязанных

блоков. Каждый блок направлен на решение различных задач и состоит из методов и приёмов.

Любая модель строится на основании совокупности определенных форм, методов, видов и принципов, включает в себя этапы и структурные элементы [33, 34].

Теоретический блок включает в себя сбор информации по изучаемой проблеме, ее анализ и формирование на этой базе теоретического обоснования коррекции ситуативной тревожности у старших школьников.

Диагностический блок включает в себя систему методик и их анализ и интерпретация, позволяющих выявлять уровни ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Основной целью данного блока является диагностика уровней ситуативной тревожности старших школьников.

В своей работе мы используем следующие методики:

Методика Филипса «Шкала диагностики уровня школьной тревожности»; многофакторный опросник Кеттелла 16Р; Шкала ситуативной тревожности Ч. Д. Спилбергера - Ю. Д. Ханина.

Коррекционный блок включает в себя специально разработанную программу, направленную на коррекцию ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Основной целью данного блока является создание психолого-педагогических условий коррекции и формирования оптимального уровня ситуативной тревожности старших школьников.

В своей работе мы использовали специально разработанный комплекс игр и упражнений, направленных на коррекцию и формирование оптимального уровня ситуативной тревожности.

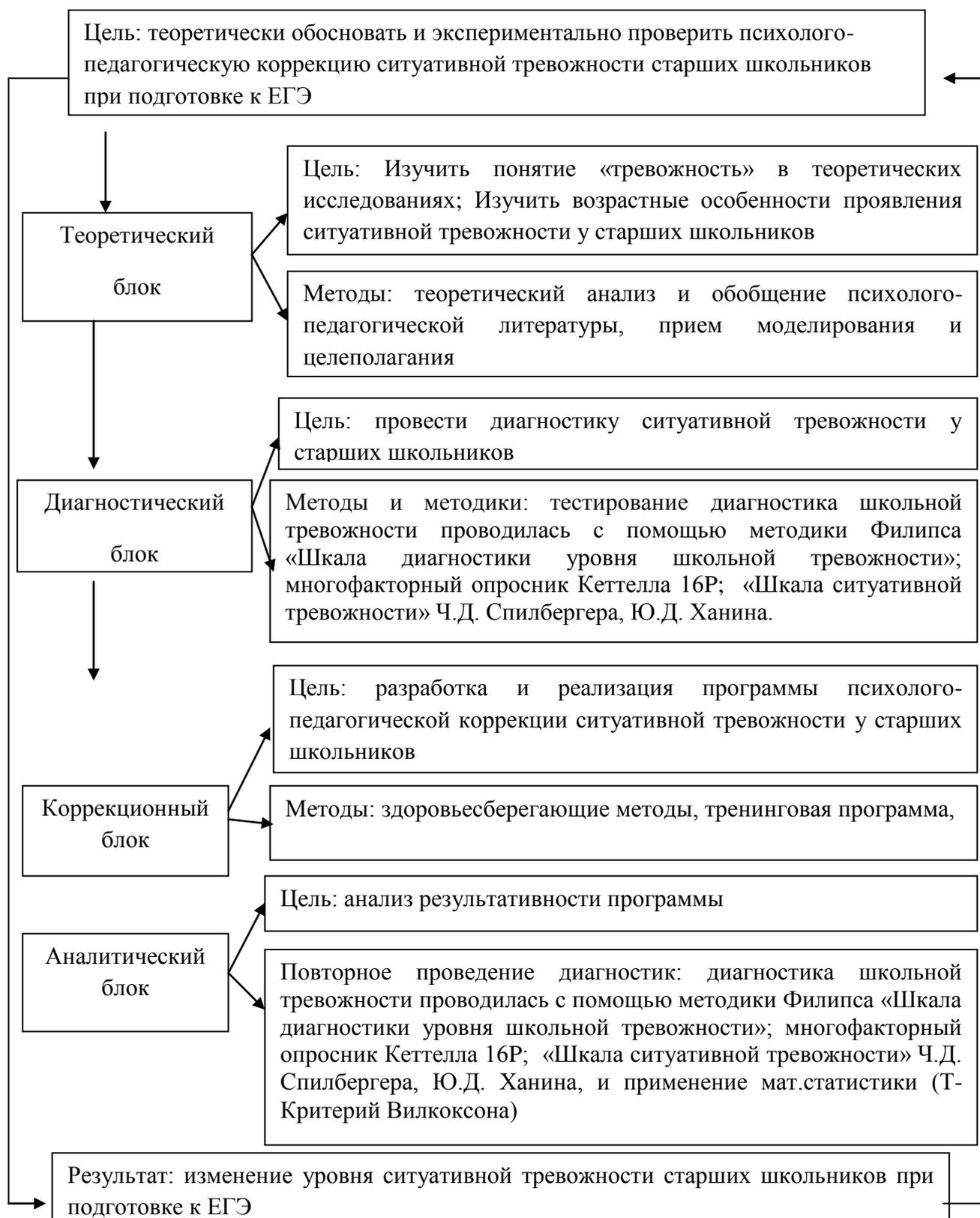


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Аналитический блок – повторное проведение пакета диагностик с применением мат.статистики. В своей работе мы сравниваем показатели уровней ситуативной тревожности до и после проведения коррекционной программы.

В итоге по проведённым мероприятиям можно будет проследить реализацию цели по снижению и профилактики уровня ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Важным элементом работы психолого-педагогической коррекции тревожности у старших школьников является выработка у них индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых и оценочных ситуациях.

Таким образом, опираясь на результаты теоретического исследования, представленные в предыдущих параграфах, было разработано дерево целей, была сконструирована модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Вывод по Главе 1

Тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение человека либо в конкретном, либо в широком диапазоне ситуаций. Несмотря на то, что существование феномена тревожности у психологов не вызывает сомнений, ее проявления в поведении проследить довольно проблематично. Это связано с тем, что тревожность часто маскируется под поведенческие проявления других проблем, такие как агрессивность, зависимость и склонность к подчинению, лживость, лень как результат «выученной беспомощности», ложная гиперреактивность, уход в болезнь и т.д.

Старший школьный возраст (юношеский) — от 15 до 18 лет. Старший школьный возраст – это период завершения полового созревания и вместе с тем начальная стадия физической зрелости. Данный возраст характеризуется специалистами как переходный, сложный, трудный, критический. Как следствие, может выступать неадекватность реакций во взаимоотношениях с окружающими, противоречивость в действиях и поступках, которые воспринимаются взрослыми как аномалия, отклонение от общественных правил. Ситуативная тревожность, в отличие от личностной тревожности, проявляется в определённых ситуациях, при которых возникает проблема. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют «возрастом тревог». Среди возможных причин возникновения тревожности могут выступать: физиологические особенности (особенности нервной системы — повышенная чувствительность или сензитивность), индивидуальные особенности, взаимоотношения со сверстниками и с родителями, проблемы в школе. Но первое место в этом списке занимает неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями.

Опираясь на результаты теоретического исследования, представленные в предыдущих параграфах, было разработано дерево целей, была сконструирована модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

ГЛАВА II. Организация исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Исследование коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ проходило в четыре этапа:

1. Поисково-подготовительный этап. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме ситуативной тревожности и ее взаимосвязи с успеваемостью у старших школьников. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования.

2. На втором, диагностико-аналитическом этапе, продолжалось теоретическое изучение проблемы коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ; разрабатывалась программа диагностики ситуативной тревожности старших школьников, подбирались оптимальные методы и методики для изучения ситуативной тревожности старших школьников; организовывалось исследование ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ; проводилась диагностика и анализировались результаты констатирующего эксперимента.

3. На третьем, формирующем этапе разрабатывалась программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ, определялось ее содержание, формы и методы организации, проводилась ее апробация и внедрение.

4. Контрольно-обобщающий. Повторная диагностика испытуемых по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента

ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ были использованы следующие методы и методики:

Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, метод целеполагания и моделирование.

Эмпирические – эксперимент, тестирование по методикам:

- Диагностика школьной тревожности проводилась с помощью методики Филипса «Шкала диагностики уровня школьной тревожности».

- В исследовании использовался многофакторный опросник Кеттелла 16PF.

- Ситуативная тревожность старших школьников измерялась с помощью «Шкалы ситуативной тревожности» Ч. Д. Спилбергера - Ю.Д.Ханина.

Математико-статистический критерий Т-Вилкоксона.

Охарактеризуем использованные методы и методики исследования:

Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого (вещи, свойства, процесса или отношения между предметами) на составные части, выполняемой в процессе познания или предметно-практической деятельности человека.

Эксперимент – это один из основных методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Это активное вмешательство в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными и регистрация сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. В исследовании применялся констатирующий эксперимент [43].

Тестирование – это метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизированного

измерения индивидуальных различий. Метод тестирования был реализован в исследовании с помощью методик [46].

Для повышения статистической значимости и надежности исследования был использован Т-критерий Вилкоксона — непараметрический статистический критерий, используемый для проверки различий между выборками. Т-критерий Вилкоксона был выбран нами, как простой непараметрический статистический критерий, используемый 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.

Методика диагностики 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. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

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.

Методика многофакторный опросник Кэттелла 16PF

16 факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла позволяет выяснить особенности характера, склонностей и интересов личности. Опросник Кеттелла 16PF одна из наиболее известных многофакторных методик, созданная в рамках объективного экспериментального подхода к исследованию личности. Согласно теории личностных черт Кеттелла, личность описывается как состоящая из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (свойств, черт), определяющих ее внутреннюю сущность и поведение. Различия в поведении людей объясняется различиями в выраженности личностных черт. Тест Кеттелла содержит вопросы, на которые предлагается ответить обследуемым. Испытуемому предлагают занести в регистрационный бланк один из вариантов ответа на вопрос «да», «не знаю», «нет» (или «а», «в», «с»).

Методика Кэттелла широко используется в психодиагностической практике как за рубежом, так и у нас в стране. Его опросник универсален, практичен, дает многогранную информацию об индивидуальности человека. Необходимо отметить, что опросник диагностирует черты личности, но не мотивационно-потребностную сферу (мотивы, потребности, интересы и ценности), требующую применения других методик. Наибольшее распространение опросник получил в медицинской психологии, при диагностике профессионально важных качеств, в спорте и научных исследованиях.

Совпадения в ответах испытуемого по «а» и «с» дают 2 балла, «в» - 1 балл. У фактора В все совпадения в ответах дают 1 балл.

Интерпретация факторов:

- 1-3 стена - безмятежный, со спокойным настроением, его трудно вывести из себя, невозмутимый. Уверенный в себе и своих способностях. Гибкий, не чувствует угрозы, иногда до такой степени, что не чувствителен к тому, что группа идет другим путем и что он может вызвать неприязнь.

- 4 стена - безмятежный, доверчивый, спокойный.

- 7 стенов - тревожный, депрессивный, обеспокоенный (тенденция аутопунитивности), чувство вины.

- 8-10 стенов - депрессивен, плохое настроение преобладает, мрачные предчувствия и размышления, беспокойство. Тенденция к тревожности в трудных ситуациях. Чувство, что его не принимает группа. Высокий балл распространен в клинических группах всех типов.

«Шкалы ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Д. Ханина

Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л.Ханина (тест на тревожность Спилбергера Ханина) определяет уровень тревожности исходя из шкалы самооценки (высокая, средняя, низкая тревожность). Тревожность ситуативная (СТ) возникает как реакция на стрессоры, чаще всего социально-психологического плана (ожидание агрессивной реакции, угроза самоуважению и т.д.).

Личностная (ЛТ) - дает представление о подверженности личности воздействию тех или иных стрессоров по причине своих индивидуальных особенностей. Ситуативная и личностная тревожность связаны с видами темперамента (по Я. Стреляу). Так высокий уровень вовлеченности в деятельность (т.е. высокий уровень СТ) характерен для меланхоликов, средний – для флегматика низкий – для холерика и в последнюю очередь, для

сангвиника. Высокий уровень личностной тревожности, говорящий о высокой личностной активности наблюдается у сангвиников и меланхоликов, низкая – для личности флегматика и холерика.

Ключ к тесту на тревожность.

Ситуативная тревожность

СТ=(3,4,6,7,9,12,13,14,17,18) - (1,2,5,8,10,11,15,16,19,20)

Личностная тревожность

ЛТ=(2,3,4,5,8,11,12,14,15,17,18,20) - (1,6,7,10,13,16,19) + 35 (число 35).

Интерпретация теста тревожности.

До 30 баллов – низкая

31-45 баллов – средняя

46 аллов и более – высокая тревожность.

Таким образом, нами определены этапы, методы и методики эксперимента:

Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, метод целеполагания и моделирование.

Эмпирические – эксперимент, тестирование по методикам:

- Диагностика школьной тревожности проводилась с помощью методики Филиппа «Шкала диагностики уровня школьной тревожности».
- В исследовании использовался многофакторный опросник Кеттелла 16PF.
- Ситуативная тревожность старших школьников измерялась с помощью «Шкалы ситуативной тревожности» Ч. Д. Спилбергера - Ю.Д.Ханина.

Математико-статистический критерий Т-Вилкоксона.

Даны определения используемым методам в нашем исследовании, дана краткая характеристика используемых методик-диагностик.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

В исследовании участвовали 24 подростков в возрасте 17 лет, обучающиеся в 11 «А» классе МОУ СОШ №61.

Психолого-педагогическая характеристика 11 А класса.

В классе учатся 24 человека, из них 11 мальчиков и 13 девочек. Большинство детей 1998 года рождения. Учатся вместе с 1го класса. За лето выбывших нет, прибыли 2 новых ученика. Смена классного руководителя была при переходе из среднего звена в старшее. Многие дети (17 человек) живут в неполных семьях. В классе 4 ребенка из многодетных семей. Из беседы с классным руководителем стало известно, что в целом дети воспитываются в хороших семьях, где родители уделяют должное внимание своим детям. Из всего класса, детей, склонных к правонарушениям, нет.

Староста с ролью организатора и лидера справляется хорошо. Старается поддерживать дисциплину в классе, ведет контроль над посещаемостью и успеваемостью, помогает классному руководителю в организации дежурства в классном кабинете. Учебный сектор класса помогает старосте в контроле над успеваемостью и своевременном исправлении неудовлетворительных оценок одноклассников.

Неформальный лидер класса очень энергичный, активный, отзывчивый и доброжелательный мальчик. Принимает активное участие в организации и проведение различных мероприятий, как классных, так и общешкольных. Любит находиться в центре внимания, как одноклассников, так и учителей. В классе его мнение уважают и зачастую прислушиваются к нему.

Как таковые, группы выражены слабо. Большинство учащихся (20 человек) объединены по своим микрогруппам, в основном по интересам и по месту жительства, насчитывающим 2-3 человека. В классе преобладает спокойный, деловой, доброжелательный настрой. Все дети в дружеских отношениях друг с другом. Мальчики и девочки дружат между собой.

Классный руководитель спокойная, доброжелательная женщина. Старается поддерживать в классе дружественную атмосферу, организует в классе различные мероприятия, ведет контроль посещаемости и активно сотрудничает с родителями учеников. При организации мероприятий обращает внимание на интересы каждого учащегося в отдельности и в соответствии с ними распределяет роли. Учащиеся в свою очередь любят классного руководителя, стараются ее не огорчать.

В классе почти все хорошисты (17 человек), присутствуют и отлично успевающие (2 человека). На уроках дети активны, хорошо воспринимают материал, но часто отвлекаются на посторонние темы, на переменах подвижны. Класс в целом дружный, с хорошим потенциалом. Учащиеся умеют работать совместно. Класс проявляет высокую заинтересованность в успехе, стойко преодолевает трудности, ученики дорожат честью класса. При решении коллективных задач быстро ориентируются, находят общий язык. В целом учащиеся хорошо знают друг друга, отношения между ними доброжелательные. Однако, учащиеся не всегда умеют терпеливо и внимательно выслушать друг друга на классных собраниях, на перемене, при выполнении различных дел.

Критическое отношение к своим недостаткам проявляется далеко не всегда, но большинство может оценить свою работу. Дети умеют оценивать и деятельность своих товарищей. Школьники переживают удачи и неудачи своего класса, болеют за свой коллектив. При проведении общественных мероприятий стараются держаться вместе. Более 95 % учащихся

занимаются в различных кружках, как в школе, так и за ее пределами. Увлекаются музыкой, рисованием, футболом, шахматами, игровыми видами спорта, акробатикой. Используют полученные знания, умения и навыки на уроках, в разнообразных конкурсах и соревнованиях проводимых в школе. Класс активный, дети принимают активное участие во всех школьных мероприятиях, у многих детей есть выраженные черты лидера: Ф.И.О. учащегося.

Учебная мотивация носит разнообразный характер. Родители учащихся заинтересованы в хороших результатах учебной и воспитательной деятельности. Активно посещают родительские собрания, школу, приходят на беседы с классным руководителем. Все обучающиеся прилежны, опрятны, обеспечены учебниками и необходимыми школьными принадлежностями. Это позволяет сделать вывод, что родители заботятся о своих детях.

Классный коллектив по большей части уже сформировался. Но в связи с частым изменением состава класса рекомендованы мероприятия по сплочению классного коллектива и мероприятия, направленные на дружелюбное отношение к новеньким.

Можно утверждать, что класс является достаточно способным, подготовленным к учебе и готовым к преодолению трудностей различного характера. Дети добрые, жизнерадостные, активные. Почти всегда проявляют творчество, самостоятельность и инициативу. Культура поведения и навыки общения почти у всех учащихся сформированы на достаточно высоком уровне. Но из-за невозможности со стороны учащихся порой адекватно оценить свои действия и поступки, необходимо дальнейшее проведение мероприятий по духовно-нравственному воспитанию учащихся с целью формирования у них системы ценностей, с позиции которых они будут оценивать свои действия и поступки.

Проанализируем результаты методики диагностики на констатирующем этапе «Шкала диагностики уровня школьной тревожности Филипса»

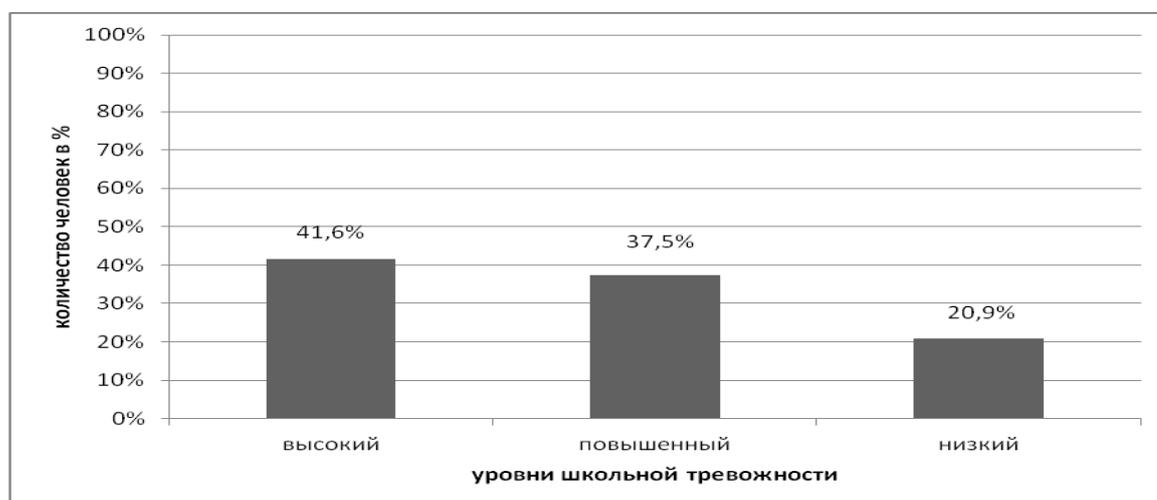


Рисунок 3, - Распределение уровней школьной тревожности среди испытуемых по методике Шкала диагностики уровня школьной тревожности Филипса

Проанализируем результаты, представленные на рисунке 3:

У 41,6% (10 человек) высокий уровень школьной тревожности. Такие дети делятся на две категории: одни никогда не нарушают правила поведения и всегда готовы к урокам, другие неуправляемы, невнимательны и невоспитанны. Высокий уровень школьной тревожности отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности учащихся: на учебу, на здоровье, на общий уровень благополучия.

У 37,5% (9 человек) повышенный уровень школьной тревожности. Такие дети стараются уменьшить свое участие в потенциально тревожащих ситуациях. Школьники могут отказываться принимать участие в проверке уроков или стараются сделать это как можно более незаметно. При ответе на вопрос учителя говорят тихо, почти неслышно (что, как правило, раздражает учителя и тем самым подкрепляет школьную тревожность ребенка), либо просто отказываются отвечать, иногда сопровождая свой отказ бурной эмоциональной реакцией.

У 20,9% (5 человек) низкий уровень школьной тревожности. Дети эмоционально стабильны. Они не боятся и не тревожатся из-за проверки уроков или при их подготовке. Они любят ходить в школу и с удовольствием посещают различные дополнительные занятия.

Результаты диагностики личностной структуры по методике диагностики «Многофакторный опросник Кеттелла 16PF» на рисунке 4

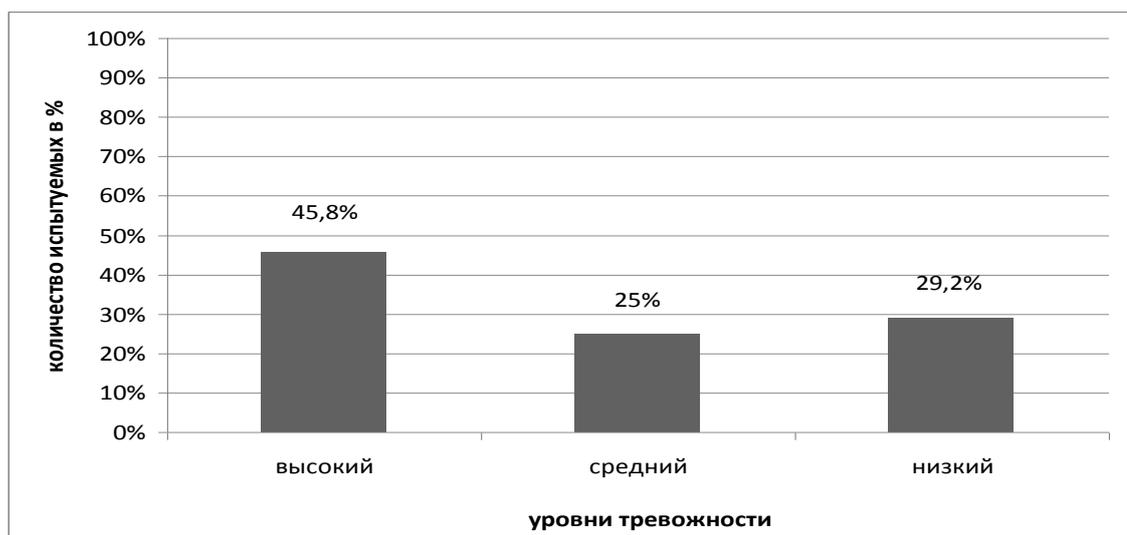


Рисунок 4,- распределение уровней тревожности у испытуемых по методике «многофакторный опросник Кеттелла 16PF»

Проанализируем результаты, представленные на рисунке 4:

Поскольку мы изучаем в нашем исследовании проявления тревожности, то из всего опросника нас интересует сочетание факторов О и Q4, отвечающих за проявление тревожности как личностного свойства.

Высокий уровень выявлен у 45,8% (11 человек). Такие школьники часто тревожатся о возможных неудачах и неприятных событиях, сожалеют о прошлых своих поступках. Неудовлетворенны собою, часто испытывают чувство вины, что создает трудности во взаимоотношениях с окружающими людьми. Болезненно переносят критику, не доверяют комплиментом и похвалам.

Средний уровень у 25% (6 человек). Такие учащиеся испытывают тревогу и беспокойство в непривычных или новых для себя ситуациях. Тогда, когда обстановка знакома и предсказуема, ощущение тревоги ослабевает или не возникает вообще. Критические замечания в свой адрес воспринимают поначалу с раздражением, затем находят в них рациональное зерно, и раздражение снимается. В конфликтных ситуациях склонны обвинять не только других, но и себя.

Низкий уровень у 29,2% (7 человек). Такие дети критично воспринимают окружающую реальность. Редко тревожатся о будущем, не волнуют также и прошлые поступки и пережитые ситуации. Высокая самооценка, уверенность в себе, удовлетворенность своими достижениями часто помогают преодолевать возникающие препятствия. Терпимо относятся к критическим замечаниям от других людей. В конфликтных ситуациях склонны зачастую обвинять других.

Результаты диагностики ситуативной тревожности старших школьников с помощью диагностики «Шкалы ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Д. Ханина на рисунке 5.

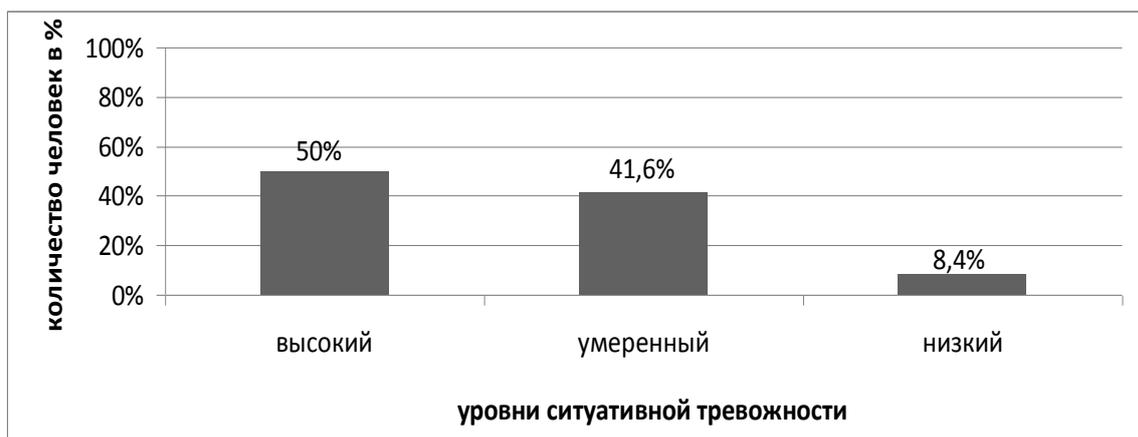


Рисунок 5. - Результаты диагностики ситуативной тревожности старших школьников с помощью «Шкалы ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Д. Ханина

Поскольку нас интересует в нашем исследовании именно ситуативная тревожность, то и анализировать мы будем результаты, соответствующие нашей теме:

Высокий уровень у 50% (12 человек). Такие дети склонны к появлению состояния тревоги в ситуациях оценки их компетентности. У них преобладает чувство неуверенности в себе и в своем успехе.

Умеренный уровень у 41,6% (10 человек). Такие дети наиболее конструктивно реагируют на критику и замечания в свой адрес. Они в достаточной степени беспокоятся о результатах своей работы.

Низкий уровень у 8,4% (2 человек). У таких детей низкий уровень ощущения ответственности, мотивов деятельности. Они также неадекватно реагируют на критику и замечания в свой адрес.

Средние результаты, по 3 проведенным методикам: Шкала диагностики уровня школьной тревожности Филиппа, многофакторный опросник Кеттелла 16PF, Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д.Спилбергера - Ю.Д. Ханина на рисунке 7.

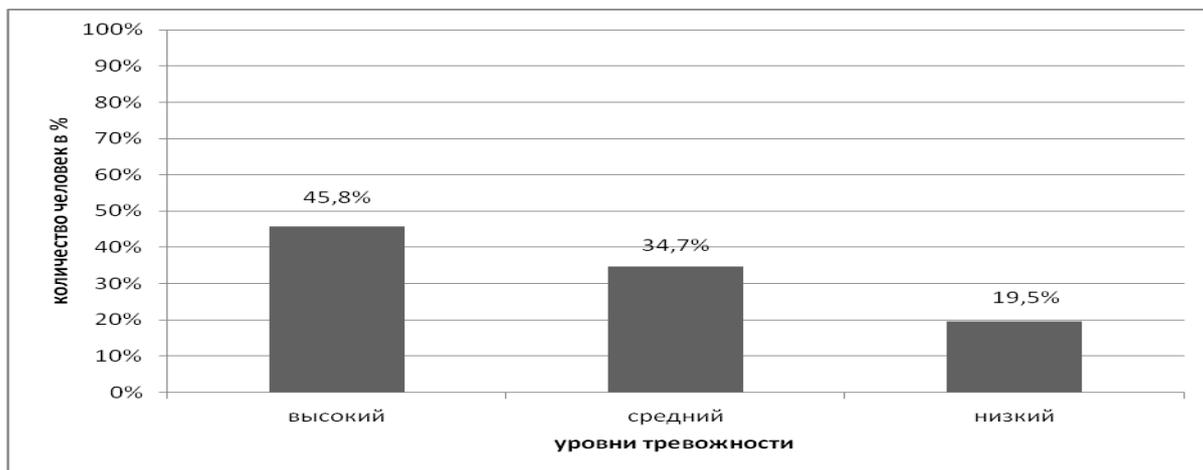


Рисунок 7. - Распределение результатов среди испытуемых по 3 проведенным методикам: Шкала диагностики уровня школьной тревожности Филиппа, многофакторный опросник Кеттелла 16PF, Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Д. Ханина

Таким образом, мы получили следующие средние результаты по 3 проведенным методикам: высокий уровень у 45,8% (11 человек), средний уровень у 34,7% (8 человек), низкий уровень у 19,5% (5 человек).

Исходя из полученных результатов констатирующего этапа исследования, можно говорить о том, что уровень развития ситуативной тревожности у старших школьников требует для своего развития специально разработанной психолого-педагогической программы коррекции.

На основе полученных результатов для обучающихся 11 «А» класса были создана и реализована психолого-педагогическая программа коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Выводы по Главе 2

Таким образом, нами определены этапы, методы и методики эксперимента:

Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, метод целеполагания и моделирование.

Эмпирические – эксперимент, тестирование по методикам:

- Диагностика школьной тревожности проводилась с помощью методики Филипса «Шкала диагностики уровня школьной тревожности».
- В исследовании использовался многофакторный опросник Кеттелла 16PF.
- Ситуативная тревожность старших школьников измерялась с помощью «Шкалы ситуативной тревожности» Ч. Д. Спилбергера - Ю.Д.Ханина.

Математико-статистический критерий Т-Вилкоксона.

Даны определения используемым методам в нашем исследовании, дана краткая характеристика используемых методик-диагностик.

В классе учатся 24 человека, из них 11 мальчиков и 13 девочек. Большинство детей 1998 года рождения. Учатся вместе с 1го класса. За лето выбывших нет, прибыли 2 новых ученика. Классный коллектив по большей части уже сформировался. Но в связи с частым изменением состава класса рекомендованы мероприятия по сплочению классного коллектива и мероприятия, направленные на дружелюбное отношение к новеньким.

Получены следующие обобщенные результаты, по проведенным методикам: высокий уровень у 45,8% (11 человек). Таким детям тяжело принимать решения, у них повышенный уровень беспокойства, тяжело реагируют на критику в свой адрес; средний уровень у 34,7% (8 человек). Такие дети адекватно реагируют на критику, они не боятся выступать или отвечать у доски; низкий уровень у 19,5% (5 человек). Такие дети обладают низким чувством ответственности, не осознают мотивы собственной деятельности. Они пытаются показать себя в лучшем свете.

Глава III. Опытнo-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

С целью снижения ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ была разработана психолого-педагогическая программа коррекции, содержащая в себе элементы тренинговых занятий. Вся программа состоит из 8 занятий продолжительностью 1 час.

Программа посвящена формированию и развитию позитивного отношения к себе, повышению эмоциональной устойчивости, снижению уровня реактивной тревоги. При разработке занятий большое внимание уделялось созданию умения позволить себе право на ошибку. Также ряд занятий направлен на осознание «негативных» качеств собственной личности и самопринятие. Выполнение этих целей позволяет снизить уровень ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Программа адресована подросткам в возрасте от 15 до 17 лет, находящимся в преддверии сдачи ЕГЭ и испытывающим приступы повышенной тревожности, нерешительность, отсутствие веры в себя и свои силы, обладающими сниженной самооценкой.

Цель: коррекция ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Задачи:

1. скорректировать проявления ситуативной тревожности;

2. сформировать позитивное отношение к собственной личности;
3. сформировать представление о собственной личности;
4. укреплять уверенность в себе;
5. сформировать навыки эффективной коммуникации.

Для достижения поставленных целей используются: групповые обсуждения, деловые игры и арт-терапевтические техники.

Конспекты занятий

Занятие 1

Цель: сплочение ребят в рабочую группу. Создание доверительной и комфортной обстановки.

Упражнение 1. Знакомство

Цель: Знакомство с участниками, сбор ожиданий

Упражнение 2. Введение правил.

Цель: Создание психологически безопасной атмосферы на тренинге.

Упражнение 3. Групповой рисунок.

Цель: Взаимодействие участников группы друг с другом.

Создание психологически безопасной атмосферы.

Упражнение 4. Групповая дискуссия.

Цель: Обобщение представлений группы о том какое это... уверенное поведение. представлений группы о том к представлений группы о том что такое.

Упражнение 5. Завершение дня.

Цель: Подведение итогов. Получение обратной связи от группы.

Занятие 2.

Цель: снижение тревожности, работа с «Я-идеальным»

Упражнение 1. Приветствие.

Цель: Ввод в тренинговую работу. Сбор ожиданий от дня

Упражнение 2. Коллаж на тему: «Каким я хочу быть»

Цель: Работа с я –идеальным. Формирование у участников группы представлений о том какими они хотят быть.

Упражнение 3. Завершение дня.

Цель: Подведение итогов. Получение обратной связи от группы.

Занятие 3.

Цель: формирование позитивного настроения, снятие физических и эмоциональных зажимов.

Упражнение 1. Нестандартное приветствие

Цель: Создание позитивной атмосферы в группе. Ввод в тренинговую работу. Сбор ожиданий ото дня.

Упражнение 2. Автопортрет.

Цель: Упрочнение доверительных отношений в группе. Получение информации о том, каким тебя видят другие.

Упражнение 3. Завершение дня.

Цель: Подведение итогов. Получение обратной связи от группы

Занятие 4.

Цель: обучение слышать и говорить участников тренинга, осознание своих устремлений.

Упражнение 1. Разминка «Веселый мячик»

Цель: разминка, выработка умения говорить и выслушивать комплименты.

Упражнение 2. Автопилот.

Цель: Осознание своих устремлений. Повышение уверенности в своих силах. Формирование установок на выявление позитивных личностных и других качеств. Умение представить себя и войти в первичный контакт с окружающими

Упражнение 3. Завершение работы.

Цель: Подведение итогов. Получение обратной связи от группы.

Занятие 5.

Цель: оптимизация уровня тревожности, принятие себя, обучение принятию критики.

Упражнение 1. Приветствие

Цель: Ввод в трениговую работу. Сбор ожиданий от дня.

Упражнение 2. Каруселька.

Цель: принятие себя.

Упражнение 3. Compliment в дорогу.

Цель: Подведение итогов. Получение обратной связи от группы.

Занятие 6.

Цель: работа в группе, формирование чувства уверенности в себе.

Упражнение 1. Приветствие.

Цель: Ввод в трениговую работу. Сбор ожиданий от дня.

Упражнение 2. Правила неудачника.

Цель: Включение в групповую работу. Осознание процессов формирования чувства уверенности и неуверенности.

Упражнение 3. Завершение дня.

Цель: Подведение итогов. Получение обратной связи от группы.

Занятие 7.

Цель: обучение выходу из конфликтов, отслеживание своих эмоций.

Упражнение 1. Приветствие

Цель: Ввод в трениговую работу. Сбор ожиданий от дня

Упражнение 2. Разожми кулак.

Цель: Осознание способов разрешения конфликтных ситуаций.

Упражнение 3. Толкалки без слов.

Цель: Отреагирование эмоций возникающих в конфликте.

Упражнение 4. Да и нет.

Цель: Отреагирование эмоций возникающих в конфликте.

Упражнение 5. Завершение дня.

Цель: Подведение итогов.

Занятие 8.

Цель: завершение тренинга, создание позитивного настроения перед будущими испытаниями.

Упражнение 1. Приветствие.

Цель: Ввод в тренинговую работу.

Упражнение 2. Рюкзачок в дорогу.

Цель: Завершение групповых процессов. Создание позитивного настроения на происходящее в будущем.

Упражнение 3. Подведение итогов.

Цель: Завершение групповых процессов. Анализ проделанной работы отреагирование эмоций.

Таким образом, нами разработана программа коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ. Нами описаны актуальность, цели и задачи программы, подробно расписаны конспекты проводимых занятий.

3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

В исследовании принимали участие 24 ученика 11 «А» класса, МОУ СОШ №61 г. Челябинска.

В 11 «А» классе 24 учащихся. Одноклассники одного возраста (17 лет). Для определения эффективности проделанной коррекционной работы, нами был использован тот же диагностический материал, что и в констатирующем этапе эксперимента.

Распределение показателей по методике «Шкала диагностики уровня школьной тревожности Филипса» до и после корректирующей программы на рисунке 8.

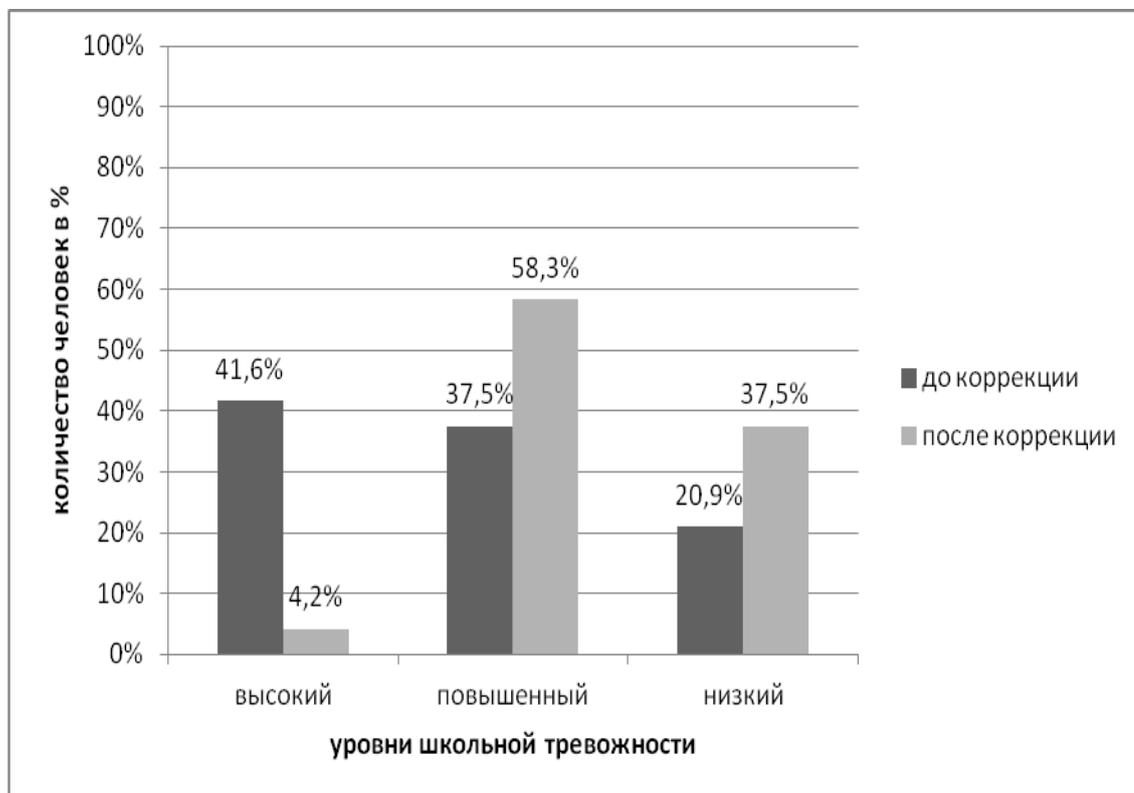


Рисунок 8. - Распределение показателей среди испытуемых по методике «Шкала диагностики уровня школьной тревожности Филипса» до и после корректирующей программы

Высокий уровень тревожности зафиксирован у 4,2% (1 человека) до был выявлен у 41,6% (10 человек). У детей сформировали умения регулировать свое эмоциональное состояние, что способствует снижению тревожности.

Повышенный уровень школьной тревожности после прохождения программы зафиксировали у 58,3% (14 человек) до был выявлен у 37,5% (9 человек). Дети стали чувствовать себя комфортно, в критических ситуациях проявляют себя уравновешенно, их по-прежнему волнуют возможные неудачи, однако чувствуют себя свободно и им ничего не угрожает,

испытывают чувство внутреннего удовлетворения, уверены в себе, они стали вполне счастливы.

Низкий уровень школьной тревожности зафиксирован у 37,5% (9 человек), до прохождения программы он был у 20,9% (5 человек). Дети стали уравновешенными, спокойными, снизился сильный уровень напряжения, начали ощущать чувство внутреннего удовлетворения.

Распределение показателей по методике диагностики «Многофакторный опросник Кеттелла 16PF» до и после корректирующей программы на рисунке 9.

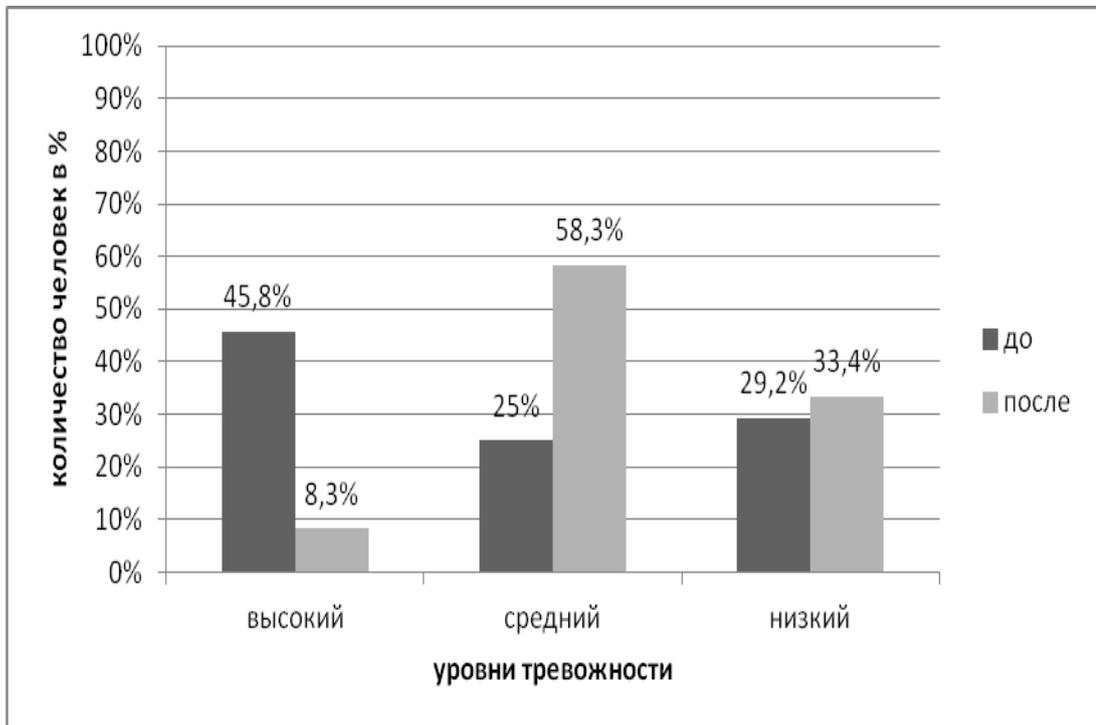


Рисунок 9. - Распределение показателей среди испытуемых по методике диагностики «Многофакторный опросник Кеттелла 16PF» до и после корректирующей программы.

Проанализируем полученные результаты:

У 8,3% (2 человека) выявлен высокий уровень тревожности, до коррекции этот показатель был у 45,8% (11 человек). У детей снизилось количество проявлений чувства вины, улучшили качество взаимоотношений с окружающими. Дети стали меньше беспокоиться о возможных неудачах и неприятных событиях.

У 58,3% (14 человек) выявлен средний уровень тревожности, до коррекции этот показатель был у 25% (6 человек). Дети стали меньше испытывать тревогу и беспокойство в непривычных или новых для себя ситуациях. Критические замечания в свой адрес стали воспринимать с меньшим раздражением, быстрее находят в них рациональное зерно, и раздражение снимается. В конфликтных ситуациях меньше склонны обвинять не только других, но и себя.

У 33,4% (8 человек) выявлен низкий уровень тревожности, до коррекции этот показатель был у 29,2% (7 человек).

Дети стали критично воспринимать окружающую реальность. Они меньше тревожатся о будущем, их стали меньше волновать и эмоционально давить прошлые поступки и пережитые ситуации. Сформировалась высокая самооценка, уверенность в себе, удовлетворенность своими достижениями, что будет помогать преодолевать возникающие препятствия на жизненном пути. Они стали терпимей относиться к критическим замечаниям от других людей.

Распределение показателей по методике диагностики «Шкала ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера - Ю. Д. Ханина до и после корректирующей программы на рисунке 10.



Рисунок 10. - Распределение показателей среди испытуемых по методике диагностики «Шкала ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера - Ю. Д. Ханина до и после корректирующей программы

У 12,5% (3 человек) выявлен высокий уровень ситуативной тревожности, до коррекции этот показатель был у 50% (12 человек). Дети стали менее склонными к появлению состояний тревогу в ситуациях оценки компетентности и критики. У них снизилось проявление чувства неуверенности в себе.

У 70,8% (17 человек) выявлен средний уровень ситуативной тревожности, до коррекции этот показатель был у 41,6% (10 человек). Учащиеся стали более конструктивно реагировать на критику. Они в достаточной степени беспокоятся о результатах своей работы.

У 16,7% (4 человек) выявлен низкий уровень ситуативной тревожности, до коррекции этот показатель был у 8,4% (2 человек). У таких детей остается низкий уровень ощущения ответственности, мотивов деятельности. Они все еще неадекватно реагируют на критику и замечания в свой адрес.

Средние результаты, по 3 проведенным методикам: Шкала диагностики уровня школьной тревожности Филипса, многофакторный опросник Кеттелла 16PF, Шкала ситуативной тревожности Ч.Д.Спилбергера- Ю. Д. Ханина до и после коррекции на рисунке 11.

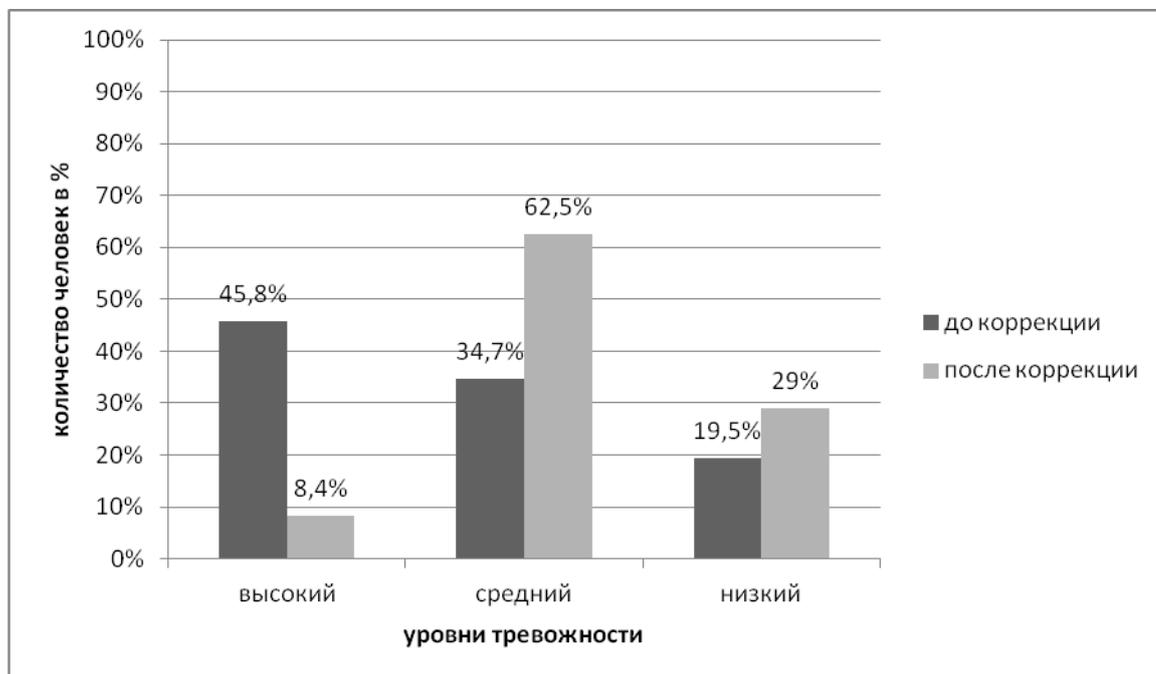


Рисунок 11,- Распределение результатов среди испытуемых по 3 проведенным методикам: Шкала диагностики уровня школьной тревожности Филипса, многофакторный опросник Кеттелла 16PF, Шкала ситуативной тревожности Ч.Д.Спилбергера - Ю. Д. Ханина до и после коррекции

Мы получили следующие средние результаты по 3 проведенным методикам: высокий уровень у 45,8% (11 человек) после он снизился до 8,4% (2 человек), средний уровень у 34,7% (8 человек) после он стал 62,5% (15 человек), низкий уровень у 19,5% (5 человек) после он вырос до 29,1% (7 человек).

Для проверки выдвинутой гипотезы был использован Т-критерий Вилкоксона для методики диагностики «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д.Спилбергера - Ю. Д. Ханина.

Сформулируем гипотезы:

H_0 : уровень ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ после прохождения коррекционно-развивающей программы не ниже уровня ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ до прохождения тренинга.

H_1 : уровень ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ после прохождения коррекционно-развивающей программы ниже уровня ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ до прохождения тренинга.

$$\begin{cases} T_{кр}(0,01) = 69 \\ T_{кр}(0,05) = 91 \\ T_{эмп} = 1 \end{cases}$$

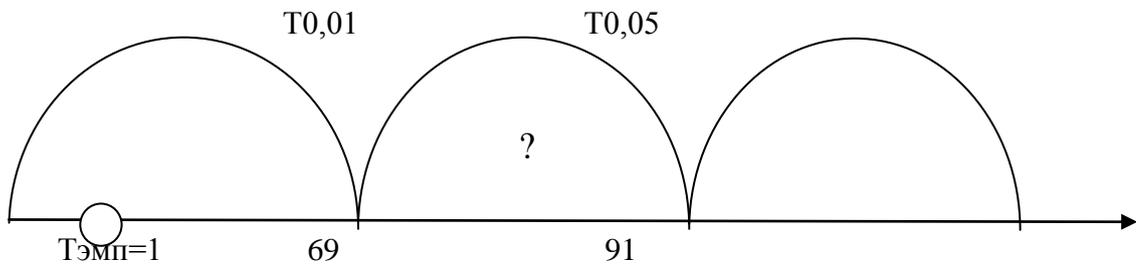


Рисунок 12,-Ось значимости

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ($T_{эмп} = 1$, при погрешности в 1%), и мы можем сделать вывод, что до проведения программы и после присутствует значимое снижение ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Таким образом, нами проведен повторный пакет диагностик испытуемых, полученные результаты проанализированы и сведены в диаграммы.

Мы получили следующие средние результаты по 3 проведенным методикам: высокий уровень у 45,8% (11 человек) после он снизился до 8,4% (2 человек), средний уровень у 34,7% (8 человек) после он стал 62,5% (15 человек), низкий уровень у 19,5% (5 человек) после он вырос до 29,1% (7

человек). В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ($T_{эмп} = 1$, при погрешности в 1%), и мы можем сделать вывод, что после прохождения программы у участников присутствует значимое снижение ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

3.3. Рекомендации для учащихся, педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Технологическая карта

Исходя из полученных результатов формирующего эксперимента, мы можем составить рекомендации для учащихся, педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Более результативным в коррекционной работе является сочетание двух подходов в работе - это именно работа с ребенком и работа с его окружением [цит. по 59, с. 74].

Рекомендации выпускнику.

Достаточно результативным в работе по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у старших школьников является устранение внутренних зажимов, дыхательная и мышечное расслабление. Более продуктивно это достигается за благодаря таким психогимнастическим упражнениям:

1. «Кодирование эмоциональных состояний». С целью более стремительной и успешной настройки требуемого состояния, предполагается осуществить ассоциацию среди определенным образом и этим эмоциональным состоянием. Подобным способом, следует три ассоциации.

1. На взбудораженное, беспокойное эмоциональное состояние. 2. Спокойное, расслабленное эмоциональное состояние. 3. Решительное эмоциональное состояние. Устанавливается мысленная взаимосвязь между эмоцией и образом. При высоком волнении сперва припомнить первое, затем второе, затем переключаться к третьему, повторяя заключительное определенное количество раз.

2. «Приятное воспоминание». Проблема, что ранее уже существовала в жизни и характеризуется переживанием спокойствия и расслабления, актуализуется в резервах памяти. Более продуктивно не элементарно актуализация в памяти действия сопряженного с аналогичными эмоциями, а практически погружение в нее. Фокус внимания обязан быть сконцентрирован на воспоминании именно эмоциональной составляющей события.

3. «Использование роли». Одно из результативных упражнений нацеленных на преодоление ситуативной тревожности считается актерское мастерство. В непростых условиях довольно результативным бывает вообразить образ, который более продуктивно справился бы с формировавшимися факторами. Затем важно практически вжиться в этот образ и осуществлять свои действия и воздействия, не от своего имени, а как бы отталкиваясь от «образа».

4. «Дыхание». Дыхание в размеренном ритме, полные вдохи и выдохи оказывают успокаивающее влияние на работу нервной системы целиком. При явной ситуативной тревожности следует совершить глубокий вдох, и не дышать 20-30 секунд и сделать выдох. Такое упражнение, если есть потребность, возможно делать до 4-5 раз.

Рекомендации преподавателям.

Преподаватели должны знать, что работа по направлению профилактики и коррекции ситуативной тревожности старших школьников имеет три базовых направления:

1. мероприятия, нацеленные на развитие адекватной самооценки у обучающихся, они содержат в себе: беседы, поручения с ситуацией гарантированного успеха, «полезную» критику и т.д.
2. обучение обучающегося опытом мышечного расслабления, а таким образом знакомство с главными методами успешной эмоциональной разгрузки;
3. развитие и формирование умения саморегуляции в моментах, которые оказывают психотравмирующее влияние [цит. по 40, с. 295].

Работа по этим трем направлениям проводится или параллельно, или же, в зависимости от выбранного психологом приоритета, постепенно и поэтапно.

а) Повышение самооценки школьника.

Очень часто мы можем наблюдать, что тревожные ребята обычно живут заниженной самооценкой, что проявляется в негативном восприятии критики и оценки от окружающих людей, порицании себя в многочисленных осечках, в страхе приступить к новому непростому поручению. Подобные ребята, несколько чаще других подвергаются манипуляциям со стороны взрослых и ровесников. Помимо этого, чтобы возвыситься в своих глазах, тревожные ребята некоторых случаях не упускают возможность подвергнуть критике других. Для того чтобы как-то смочь помочь детям этой категории повысить свою самооценку, Квинн В. предполагает давать им помощь, выражать чуткую заботу о них и как можно больше предоставлять позитивную оценку их действиям и поступкам [цит. по 39, с. 348].

Если в младшем школьном возрасте ребенок не ощущает адекватной поддержки и помощи от взрослых, то в подростковом возрасте его проблемы

возрастают. Тревожный ребенок, став взрослым, часто сохраняет привычку останавливать свое внимание на реализации исключительно задач, которые не будут нести в себе лишних трудностей, поскольку в таком случае он вполне убежден, что благополучно реализует решение проблемы.

Чтобы взрослым помочь подростку повысить свою самооценку, можно применять такие методы работы:

- Прежде всего, старайтесь часто обращаться к ребенку по имени и хвалите его в присутствии окружающих детей и взрослых. Реализуя эту цель, можете отмечать достижения результатов ребенка на специально созданных стендах («Знаменитость недели», «Наши достижения», «Это мы можем», «Я сделал это!» и т. д.), давать какие-либо награждения для ребенка, например грамоты, жетоны. Помимо этого, есть вариант делать поощрения таким детям, поручая им осуществление престижных в детском коллективе заданий (раздавать тетради, написать наглядный материал на учебной доске).

- Невозможно проводить сравнение детей между собой, не приводить их как пример для подражания, потому что такой подход будет оказывать негативное влияние на развитие адекватного уровня самооценки. Реализуя цель, направленную на то, чтобы проследить прогресс в труде школьника над каким-то моральным качеством, то гораздо целесообразнее будет проводить сравнение его успехов и результатов с ним вчерашним, по прошествии месяца, квартала и даже года [цит. по 39, с. 274].

- В процессе работы со школьниками, у которых выявлена заниженная самооценка, рекомендуется обходить стороной такие задания, которые требуют выполнения за ограниченное время. Данных ребят рекомендовано опрашивать в середине урока, поскольку именно тогда их активной наиболее высока. Поторапливать и подгонять их не следует. Если же вы задали вопрос, то должны обеспечить достаточное количество времени, чтобы ребенок смог сформулировать свой ответ. Тогда не будет нужды повторять свой вопрос

несколько раз. В негативном варианте событий ребенок будет затрудняться с ответом, т.к. с каждым новым повторением вопроса ребенок будет оттягивать свой ответ.

- Если взрослый человек обращается к высоко тревожному ребенку, то он со своей стороны обязан установить визуальный контакт, то такое общение будет порождать чувство доверия и защищенности [цит. по 50, с.157].

- Чтобы высоко тревожный подросток чувствовал себя комфортно среди других ребят, необходимо с самого детства проводить воспитательные беседы, которые будут давать детям возможность рассказывать о возникающих проблемах в общении или какой-либо деятельности. Подобные беседы можно проводить и в учебном классе. Такие обсуждения будут направлены также на осознание того, что ребенок не хуже и не лучше других, что проблемы и трудности возникают у всех. Также такие беседы расширяют пути разрешения возникающих проблем у ребенка.

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

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 61, с. 144].

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, никчемнее, приобретает привычку осторожно и незаметно выскальзывать 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.

- отработать навыки владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка;

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

Теоретическое обоснование технологической карты внедрения программы «Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ».

1 этап. Определение целей программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

1.1. Цель: Изучение необходимых документов по предмету внедрения.

Содержание: Изучение психолого-педагогической литературы о понятии «ситуативной тревожности».

Методы: сообщения, обсуждения

Формы: работа с научной литературой.

Время, ответственные: февраль, директор, психолог.

1.2. Цель: поставить цели внедрения.

Содержание: обоснование целей и задач внедрения программы.

Методы, формы: обсуждения. Педагогический совет.

Время, ответственный: март; психолог.

1.3. Цель: разработка этапа внедрения.

Содержание: изучение и анализ содержания каждого этапа внедрения, его задач.

Методы, формы: анализ состояний дел в ОУ, анализ программы внедрения. Педагогический совет, психологическая служба ОУ.

Время, ответственный: февраль, директор и психолог.

1.4. Цель: Разработка программно-целевого комплекса внедрения.

Содержание: анализ уровня подготовленности пед.коллектива, анализ работы в ОУ по теме предмета внедрения.

Методы, формы: состояние программы внедрения; педагогический совет, психологическая служба.

Время, ответственные: февраль, директор, психолог.

1 Этап. Формирование положительной установки на внедрение формирующей программы.

2.1. Цель: Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения.

Содержание: Формирование готовности внедрить тему. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения.

Методы и формы: обоснование практической значимости внедрения. Тренинги (развития, общения). Индивидуальные беседы, психотерапевтический практикум.

Время, ответственные: директор, психолог. Октябрь.

2.2. Цель: сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у участников программы.

Содержание: пропаганда передового опыта по внедрению программы в образовательный процесс ОУ, их значимости, актуальности внедрения программы.

Методы и формы: беседа, обсуждение, семинары.

Время и ответственные: сентябрь-ноябрь. Психолог.

2.3. Цель: сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у заинтересованных субъектов вне ОУ.

Содержание: пропаганда передового опыта по внедрению программы вне ОУ и их значимости для системы школьного образования.

Методы и формы: обсуждения, конференции; участие на педагогических советах, статьи.

Время и ответственные: сентябрь. Психолог.

2.4. Цель: сформировать веру в свои силы по внедрению Программы в образовательный процесс ОУ.

Содержание: анализ своего состояния по теме внедрения, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения. Исследование готовности субъектов внедрения.

Методы и формы: поставка проблемы, обсуждения, тренинги, консультации. Беседы, консультации, самоанализ.

Время и ответственные: сентябрь. Психолог.

3 Этап: Изучение предмета внедрения программы «психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ».

3.1. Цель: Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения.

Содержание: Изучение материалов и документов о предмете внедрения Программы.

Методы и формы: фронтально; семинары, работа с литературой и другими источниками.

Время и ответственные: декабрь, психолог.

3.2. Цель: Изучить сущность предмета внедрения программы в образовательный процесс.

Содержание: Освоение системного подхода в работе над темой изучения и предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов.

Методы и формы: фронтально в ходе самообразования; семинары, тренинги.

Время и ответственные: январь, психолог.

3.3. Цель: Изучить методику внедрения темы Программы.

Содержание: Освоение системного подхода в работе над темой.

Методы и формы: фронтально, в ходе самообразования; семинары, тренинги.

Время и ответственные: февраль, психолог.

4 Этап: Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

4.1. Цель: Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы.

Содержание: Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения.

Методы и формы: Наблюдение, анализ, собеседование, обсуждение, рефлексивно- феноменологические методы. Преподавательская деятельность, тематические мероприятия, учебные занятия.

Время и ответственные: Апрель. Преподаватель, научный руководитель исследования.

4.2. Цель: Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе.

Содержание: Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения.

Методы и формы: Самообразование, научно- исследовательская работа, обсуждение. Беседы, консультации, преподавательская деятельность.

Время и ответственные: Апрель. Психолог.

4.3. Цель: Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения Программы психолого-педагогической

коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Содержание: Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной Программы.

Методы и формы: Изучение состояния дел по теме внедрения Программы, обсуждения, экспертная оценка, самооценка, самоанализ. Анализ документации.

Время и ответственные: Май. Психолог.

4.4. Цель: Проверить методику внедрения Программы.

Содержание: Работа инициативной группы по новой методике.

Методы и формы: Изучение состояния дел, корректировка методики.

Преподавательская деятельность, дополнительные формы работы.

Методы и формы: 1-е полугодие. Преподаватель, инициативная группа по внедрению Программы.

5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ»».

5.1. Цель: 5.1.Активизировать педагогический коллектив ОУ на внедрение инновационной Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Содержание: Анализ работы инициативной группы по внедрению Программы.

Методы и формы: Сообщение о результатах работы по инновационной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновационной деятельности), работа психологической службы ОУ; Пед.совет, работа психологической службы ОУ.

Время и ответственные: сентябрь, Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы психолого-педагогической

коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

5.2. Цель: Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе

Содержание: Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории систем и системного подхода, методики внедрения

Методы и формы: Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, тренинги (готовности к инновационной деятельности, саморегуляции), работа психологической службы ОУ; Наставничество, консультации, работа психологической службы ОУ, семинар.

Время и ответственные: Сентябрь-октябрь; Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы.

5.3. Цель: Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной Программы.

Содержание: Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы в ОУ

Методы и формы: Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, работа психологической службы ОУ; Работа психологической службы ОУ, производственное собрание, анализ документов ОУ.

Время и ответственные: ноябрь, Психолог, администрация ОУ.

5.4. Цель: Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ).

Содержание: Фронтальное освоение Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Методы и формы: Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения Программы; Работа психологической службы ОУ, пед. совет, консультации, работа метод. объединений.

Время и ответственные: декабрь, Психолог, администрация ОУ.

6-й этап: «Совершенствование работы над темой психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ».

6.1. Цель: Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе.

Содержание: Совершенствование знаний и умений по системному подходу.

Методы и формы: Наставничество, обмен опытом, корректировка методики; Конференция, конгресс по теме внедрения, анализ материалов, работа психологической службы ОУ.

Время и ответственные: январь, Психолог, администрация ОУ.

6.2. Цель: Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению Программы

Содержание: Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодю от создания условий для внедрения Программы

Методы и формы: Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, доклад; Совещание, анализ документации ОУ, работа психологической службы ОУ

Время и ответственные: январь, Психолог, администрация ОУ.

6.3. Цель: Совершенствовать методику освоения внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Содержание: Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения Программы.

Методы и формы: Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, методическая работа; Работа психологической службы ОУ, методическая работа

Время и ответственные: январь-февраль; Психолог, администрация ОУ.

7 Этап: Распределение опыта внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

7.1. Цель: Изучить и обобщить опыт внедрения данной программы.

Содержание: изучение и обобщение опыта работы по Программе.

Методы и формы: наблюдение, изучение документов, спец.занятия; преподавательская деятельность, презентации, спец.формы работы.

Время и ответственные: сентябрь; психолог.

7.2. Цель: Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающими к внедрению программы;

Содержание: Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению Программы.

Методы и формы: наставничество, обмен опытом, консультации; выступление на семинарах, преподавательская деятельность.

Время и ответственные: март-май; психолог.

7.3. Цель: Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению Программы.

Содержание: Пропаганда внедрения Программы в ОУ/городе.

Методы и формы: Выступления на семинарах, конференциях, конгрессах, научная и творческая деятельность; Участие в конференциях, конгрессах, написание статей и научной работы по внедрению Программы.

Время и ответственные: январь, психолог.

7.4. Цель: Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах.

Содержание: Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения Программы.

Методы и формы: Наблюдение, анализ, преподавательская деятельность, научная деятельность; Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения Программы, изучение последующего опыта внедрения Программы в различных ОУ.

Время и ответственные: октябрь – февраль; психолог.

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.

Выводы по Главе 3

Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ: нами проведен повторный пакет диагностик испытуемых, полученные результаты проанализированы и сведены в диаграммы.

Мы получили следующие средние результаты по 3 проведенным методикам: высокий уровень у 45,8% (11 человек) после он снизился до 8,4% (2 человек), средний уровень у 34,7% (8 человек) после он стал 62,5% (15 человек), низкий уровень у 19,5% (5 человек) после он вырос до 29,1% (7 человек).

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ($T_{эмп} = 1$, при погрешности в 1%), и мы можем сделать

вывод, что после прохождения программы у участников присутствует значимое снижение ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Исходя из полученных результатов формирующего эксперимента, мы составили рекомендации для учащихся, педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нами изучена тема «Психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ».

Тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение человека либо в конкретном, либо в широком диапазоне ситуаций. Несмотря на то, что существование феномена тревожности у психологов не вызывает сомнений, ее проявления в поведении проследить довольно проблематично. Это связано с тем, что тревожность часто маскируется под поведенческие проявления других проблем, такие как агрессивность, зависимость и склонность к подчинению, лживость, лень как результат «выученной беспомощности», ложная гиперреактивность, уход в болезнь и т.д.

Старший школьный возраст (юношеский) — от 15 до 18 лет. Старший школьный возраст – это период завершения полового созревания и вместе с тем начальная стадия физической зрелости. Данный возраст характеризуется специалистами как переходный, сложный, трудный, критический. Как следствие, может выступать неадекватность реакций во взаимоотношениях с окружающими, противоречивость в действиях и поступках, которые воспринимаются взрослыми как аномалия, отклонение от общественных правил. Ситуативная тревожность, в отличие от личностной тревожности, проявляется в определённых ситуациях, при которых возникает проблема. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют «возрастом тревог». Среди возможных причин возникновения тревожности могут выступать: физиологические особенности (особенности нервной системы — повышенная чувствительность или сензитивность), индивидуальные особенности, взаимоотношения со сверстниками и с родителями, проблемы в школе. Но первое место в этом списке занимает

неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями.

Опираясь на результаты теоретического исследования, представленные в предыдущих параграфах, было разработано дерево целей, была сконструирована модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

На констатирующем этапе эксперимента нами определены этапы, методы и методики эксперимента. Даны определения используемым методам в нашем исследовании, дана краткая характеристика используемых методик-диагностик.

Получены следующие обобщенные результаты, по проведенным методикам: высокий уровень у 45,8% (11 человек). Таким детям тяжело принимать решения, у них повышенный уровень беспокойства, тяжело реагируют на критику в свой адрес; средний уровень у 34,7% (8 человек). Такие дети адекватно реагируют на критику, они не боятся выступать или отвечать у доски; низкий уровень у 19,5% (5 человек). Такие дети обладают низким чувством ответственности, не осознают мотивы собственной деятельности. Они пытаются показать себя в лучшем свете.

Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ: нами проведен повторный пакет диагностик испытуемых, полученные результаты проанализированы и сведены в диаграммы.

Мы получили следующие средние результаты по 3 проведенным методикам: высокий уровень у 45,8% (11 человек) после он снизился до 8,4% (2 человек), средний уровень у 34,7% (8 человек) после он стал 62,5% (15 человек), низкий уровень у 19,5% (5 человек) после он вырос до 29,1% (7 человек).

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ($T_{эмп} = 1$, при погрешности в 1%), и мы можем сделать вывод, что после прохождения программы у участников присутствует значимое снижение ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Исходя из полученных результатов формирующего эксперимента, мы составили рекомендации для учащихся, педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ.

Работу по коррекции 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 будут ставить перед ним жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин, В.А. Развитие личности ребенка/ В.А. Аверин.-М.: Генезис, 2011. 237 с.
2. Авидон, И.С., Гончукова О.В. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг/ И.С. Авидон. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
3. Амодт, С. Тайны мозга вашего ребенка/ С. Амодт, С. Вонг; пер с англ. К.Р. Савельева. М.: Эксмо, 2012. 480 с.
4. Андреева, И.Н. Азбука эмоционального интеллекта/ И.Н. Андреева. СПб.: БВХ-Петербург, 2012. 288 с.
5. Арсеньева, А.В. Методы коррекции школьной тревожности в практической деятельности преподавателя/ А.В. Арсеньева. М.: «Открытый урок», 2011. 354с.
6. Астапов, В.М. Тревожность у детей/ В.М. Астапов. М.: Владос-Пресс, 2011. 220 с.
7. Астапов, В.М. Тревожные расстройства у детей / В.М. Астапов. М.: Владос - Пресс, 2012. 53 с.
8. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст]/ Л.И. Божович. - М.: Эксмо, 2012. 285 с.
9. Болотова, А.К. Психология развития/ А.К. Болотова, под ред. О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. 524с.
10. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. М.: Педагогика, 2010. 228 с.
11. Буркова Е. В. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у подростков 13-14 лет // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 18. С. 96–100.

12. Введение в психодиагностику: учебное пособие. Для студентов средних педагогических учебных заведений / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М.: ИЦ Академия, 2009. 199с.

13. Волков Б.С., Волкова Н.В., Гурбанов А.В. Методология и методы психологического исследования / Науч. редактор Б.С. Волков: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проспект; Фонд «Мир», 2005. 352 с.

14. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса [Текст]/ Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 2012. 370 с.

15. Выготский Л.С. Лекции по психологии. М.: Академия, 2010. 138 с.

16. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст]/ И.Б. Дерманова. СПб.: 2012. 285с.

17. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе/монография. М.: Издательство Перо, 2015. 200 с.

18. Долгова В. И., Аркаева Н. И. Смыслжизненные ориентации: формирование и развитие (монография). Челябинск: Искра, 2012. 229с.

19. Долгова В. И., Барышникова Е. В., Саркисян М. С. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 101–105.

20. Долгова В.И. Влияние системы обучения младших школьников на формирование межличностной рефлексии в подростковом возрасте/ В.И. Долгова, Н.В. Цветкова/ Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 7. С. 89-98.

21. Долгова В.И. Исследование готовности выпускников вуза к внедрению инновационных технологий// Письма в Эмиссия. Оффлайн (ЕруУьшыышфю ЩаадштуДуееуку)Ж электронный научный журналю Март 2014, ФКЕ 2176. СПб.: 2014.

ГКД:реез://щцц.уьшыышф.щкп/щаадшту/2014/2176.реь. (дата обращения 9.02. 2017 год).

22. Долгова В.И., Капитанец Е.Г. Психолого–педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. Челябинск: АТОСКО, 2010. 111с.

23. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия /Монография. М.: Перо, 2014. 161 с.

24. Долгова В. И., Ордина И. П. Формирование позитивной «Я-концепции» старших школьников//Вестник Орловского государственного университета. Научный журнал. 2012. № 4.С. 63 -65.

25. Долгова, В.И. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста/ В.И. Долгова, Е.В. Барышникова, М.С. Саркисян/ Научно-методический журнал Концепт. 2015. Т. 31. С. 101-105.

26. Долгова В. И., Ткаченко В. А. Интегративные параметры управления инновационными процессами в образовании по результатам//Научное мнение. 2012. №8. С. 89-103.

27. Дроганова Н. А. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у учащихся 11-го класса при подготовке к ЕГЭ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S1. С. 211–215.

28. Дубровина, М.В. Психология: учебник/ И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 2011. 464 с.

29. Зарубин, М.М. Практические советы психолога/ М.М. Зарубин. Ростов Н/Д.: Феникс, 2016. 224с.

30. Зимбардо, Ф. Социальное влияние/ Ф. Зимбардо, М. Ляйппе ; пер. с англ. Н. Мальгиной, А. Федорова ; под науч. ред. А.Л. Свенцицкого. СПб.: Питер, 2011. 448 с.

31. Изард, К.Э. Психология эмоций/ К.Э. Изард; пер. с англ. И.В. Степанова СПб.: Питер, 2010. 464с.
32. Капитанец Д.А. Влияние психического здоровья старшеклассников на результаты Единого Государственного Экзамена // Международная конференция посвященная развитию междисциплинарных исследований / Донецк: Центр научных публикаций, 2013.С. 117-121.
33. Капитанец Д.А. Нервнопсихическое напряжение как фактор успешности экзаменационных испытаний выпускников школ // Личность в современном обществе: психологические проблемы и перспективы развития: сборник статей/ отв. ред. И.В. Завгородняя, О.П. Макушина. Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2013. С. 146-151.
34. Капитанец Д. А. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности выпускников школы как инновационная технология // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S1. С. 41–45.
35. Комер, Р. Патопсихология поведения: нарушения и патология психики/ Р. Комер. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2015. 638с.
36. Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности/ Л.М. Костина. СПб.: Речь, 2016. 198с.
37. Кон, И.С. Бить или не бить?/ И.С. Кон. М.: Время, 2012. 448с.
38. Копытин, А.И. Тренинг коммуникации. Арт-терапия/ А.И.Копытин. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2014. 96с.
39. Кравченко, А.И. Общая психология: учеб.пособие/ А.И. Кравченко. М.: Проспект, 2012. 432с.
40. Крайг, Г. Психология развития/ Г. Крайг, Д. Бокум ; науч ред. пер. на рус. яз. Т.В. Прохоренко ; пер. с англ. А. Маслов, О. Орешкина, А Попов. – 9-е изд. СПб.: Питер, 2012. 939 с.
41. Крайг, Г. Психология развития/ Г. Крайг; пер. с англ. А. Маслов, О. Орешкина, А Попов. СПб.: Питер, 2012. 492 с.

42. Крысько, В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: учеб.пособие/ В.Г. Крысько. СПб.: Питер, 2006. 254с.
43. Леванова, Е.А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия/ Е.А. Леванова СПб.: Питер, 2013. 208с.
44. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии: учеб. пособие / А.Р. Лурия. СПб.: Питер, 2012. 320 с.
45. Лютова, Е.Д., Шпаргалка для родителей. Гиперактивные, агрессивные, тревожные и аутичные дети/ Е.Д. Лютова, Г.А. Моница. М.: Сфера, 2010. 437с.
46. Мамылина Н.В., Буцык С.В., Камскова Ю.Г., Павлова М. А., Гришанова О.С. «Психолого-педагогическое сопровождение ЕГЭ: профилактика экзаменационной тревожности». Волгоград: Учитель, 2009. 208с.
47. Мамылина Н. В., Буцык С.В., Камскова Ю.Г. Психофизиологические особенности реакции организма человека на эмоциональное напряжение во время экзамена: монография. Челябинск: Изд-во Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2010. 207с.
48. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития/ В.С. Мухина. М.: Академия, 2011. 655с.
49. Немов, Р.С. Общие основы психологии/ Р.С. Немов. Изд- во: Владос: 2010. 687 с.
50. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов пед. вузов в 3 кн.–3е изд. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 632 с.
51. Поляков, А.М. Психология развития: учеб. пособие для студентов психол. и пед. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш.образования/ А.М.Поляков. Мн.:Тетра Системс. 2016. 304с.

52. Пономарев Р. И. Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности у детей семи-восемью лет // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 126–130.

53. Прихожан, А. М. Клиническая психология. Словарь/ А.М. Прихожан; под ред. Н. Д. Твороговой. М.: ПЕРСЭ, 2007. 416с.

54. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование./Режим доступа <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/PNIO021998/PPP-011.HTM>, 2015. С.11 – 17.

55. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. СПб.: 2016. 320с.

56. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков. [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://www.klex.ru/c0x>, 2015. 115с. (дата обращения 15.02.2017г.).

57. Рогов, Е.И. Психология общения/ Е.И. Рогов. М.: Владос, 2005. 165с.

58. Свистунова, Е.В. Если подростку трудно учиться в школе: педагогам и заинтересованным родителям/ Е.В. Свистунова, М.Н. Демьянская, Е.А. Мильке. М.: Форум, 2012. 140с.

59. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. Ростов н/Д:Феникс, 2014. 384с.

60. Такиуллина Л. И. Коррекция ситуативной тревожности у старших школьников при подготовке к ЕГЭ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S1. С. 206–210.

61. Трофимова Н.М. Возрастная психология/ Н.М. Трофимова. СПб.: Питер.,2013. 240с.

62. Турманидзе В.Г. Педагогическая практика в образовательных учреждениях: учебное пособие/ В.Г. Турманидзе, М.Х. Спатаева, Е.Ф.

Шамшуалеева. Издательство Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, 2014. 104с.

63. Турова В. А. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности студентов с нарушением зрения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 171–175.

64. Хрящева, Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. 220 упражнений для развития способностей./ Н.Ю. Хрящева СПб.: Речь, 2014. 256с.

65. Чуриков, А.Г., Снегирев В.Н. Копилка для тренера. Сборник разминок, необходимых в любом тренинге/А.Г. Чуриков, В.Н. Снегирев СПб.: Речь, 2014. 207с.

66. Шапарь, В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: учеб. пособие / В.Б. Шапарь. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 448с.

67. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник/ И.В. Шаповаленко. – 2-е изд. перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 230с.

68. Шмаков, С.А. Игры учащихся - феномен культуры/ С.А. Шмаков. М.: Новая школа, 2004. 240 с.

69. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций./ Л.Б. Шнайдер. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

70. Щербатых, Ю.В. Избавиться от страха. Узнай причину страхов, подбери свое «лекарство»: практическое пособие по преодолению страхов/ Ю.В. Щербатых. М.: Эксмо, 2011. 298 с.

71. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Э. Эриксон. М.: Прогресс, 2006. 352с

-	-	5-	1 -	7-	3-	9 +	5-	1 -	-
-	0-	6-	2 +	8-	4-	0-	6-	2-	-
-	1 +	7-	3-	9-	5 +	1 +	7-	3-	
-	2-	8-	4 +	0 +	6 +	2 -	8-	4-	

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).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

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 вступить в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

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

Сокращенный вариант стандартизованного многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла.

Опросник 16PF состоит из 105 вопросов.

Многофакторный личностный опросник 16PF (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF) является одним из наиболее распространенных анкетных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности как за рубежом, так и у нас в стране. Он разработан под руководством Р. Б. Кэттелла и предназначен для написания широкой сферы индивидуально-личностных отношений. Отличительной чертой данного опросника является его ориентация на выявление относительно независимых 16 факторов (шкал, первичных черт) личности. Данное их качество было выявлено с помощью факторного анализа из наибольшего числа поверхностных черт

личности, выделенных первоначально Кэттеллом. Каждый фактор образует несколько поверхностных черт, объединенных вокруг одной центральной черты. Кеттелл 16PF подходит для диагностики лиц с 16 лет.

Цель: изучение личностной структуры.

Перед началом опроса испытуемому дают специальный бланк, на котором он должен делать определенные пометки, по мере прочтения. Предварительно дается соответствующая инструкция, содержащая информацию о том, что должен делать испытуемый. Контрольное время испытания 25-30 минут. В процессе ответов на вопросы экспериментатор контролирует время работы испытуемого и, если испытуемый отвечает медленно, предупреждает его об этом. Испытание проводится индивидуально в спокойной, деловой обстановке.

Инструкция

«Перед Вами вопросы, которые помогут выяснить особенности вашего характера, вашей личности. Не существует «верных» и «неверных» ответов, так как каждый прав по отношению к своим собственным взглядам. Старайтесь отвечать искренне и точно. В начале, Вы должны ответить на четыре вопроса, которые даны в качестве образца и посмотреть, не нуждается ли Вы в дополнительных разъяснениях. Вы должны зачеркнуть соответствующие Вашему ответу квадратик на специальном бланке для ответа. Существует три возможных ответа на каждый вопрос.

Пример:

1. Я люблю смотреть командные игры: а) да в) иногда с) нет
2. Я предпочитаю людей: а) сдержанных в) затрудняюсь ответить с) быстро устанавливающих дружеские контакты.
3. Деньги не могут принести счастья: а) да в) не знаю с) нет
4. Женщина находится в таком же отношении к ребенку, как кошка к: а) котенку в) собаке с) мальчику.

На последний вопрос есть правильный ответ: котенок. Но таких вопросов очень мало. Если Вам что-нибудь неясно, обратитесь к экспериментатору за разъяснениями. Не начинайте без сигнала экспериментатора.

Отвечая помните следующих четыре правила:

1. У Вас времени на обдумывание нет. Давайте первый, естественный ответ, который Вам придет в голову. Конечно, вопросы сформулированы слишком кратко и не подробно, чтобы Вы могли выбрать то, что бы хотелось. Например, первый вопрос в примерах спрашивает Вас о «командных играх». Вы, возможно, больше любите футбол, чем баскетбол. Но Вас спрашивают о «средней игре», о той ситуации, которая в среднем соответствует этому случаю. Дайте самый точный ответ, который Вы можете. Вы должны закончить отвечать не позднее, чем за полчаса.

2. Старайтесь не увлекаться средними, неопределенными ответами, за исключением тех случаев, когда Вы действительно не можете выбрать крайний случай. Возможно, это будет в одном из четырех – пяти вопросов.

3. Не пропускайте вопросов. Отвечайте хоть как-нибудь на все вопросы подряд. Некоторые вопросы могут не очень подходить к Вам, но дайте все же лучшее, что Вы можете предложить в данном случае. Некоторые вопросы могут показаться слишком личными, но помните, что результаты не разглашаются и не – могут быть получены без специального «ключа». Ответы на каждый отдельный вопрос не просматриваются.

4. Отвечайте так честно, как возможно, то что верно для Вас. Но пишите того, что как Вы думаете, правильнее было бы сказать, чтобы произвести впечатление на экспериментатора».

Обработка полученных данных производится с помощью ключа.

Совпадение ответов обследуемого с «ключом» оценивается в два балла для ответов «а» и «с», совпадение ответа «b» — в один балл. Сумма баллов по каждой выделенной группе вопросов дает в результате значение фактора. Исключением является фактор «В» — здесь любое совпадение ответа с «ключом» дает 1 балл.

Полученное значение каждого фактора переводится в стены (стандартные единицы) с помощью приведенных таблиц.

Стены распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 10 баллов. Соответственно, первой половине шкалы (от 1 до 5,5) присваивается знак «-», второй половине (от 5,5 до 10) знак «+». Из имеющихся показателей по всем 16 факторам строится так называемый «профиль личности».

Факторы	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Низкие			Средние				Высокие		
A	0-4	5	6	7	8	-	9	10	11	12
B	0-2	-	3	-	4	-	5	6	-	7-8
C	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
E	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10-12
F	0-1	-	3	4	5	6	7	8	9	10-12
G	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
H	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
L	0-1	2	-	3	4	-	5	6	7	8-12
M	0-3	-	4	5	6	7	8	9	10	11-12
N	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10-12
O	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10-12
Q1	0-4	5	6	-	7	8	9	10	11	12
Q2	0-2	3	-	4	5	6	7	8	9	10-12
Q3	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11-12
Q4	0-1	2	3	4	5	6-7	8	9	10	11-12
MD	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11-12

Факторы	Номера утверждений						
MD	1 ab	18 bc	35 bc	52 bc	69 bc	86 bc	103 bc
A	2 bc	19 ab	36 bc	53 ab	70 ab	87 bc	
B	3 b	20 c	37 b	54 c	71 a	88 b	104 a 105 b
C	4 ab	21 ab	38 bc	55 ab	72 bc	89 bc	
E	5 bc	22 bc	39 bc	56 ab	73 bc	90 ab	

F	6 ab	23 ab	40 bc	57 ab	74 ab	91 bc	
G	7 ab	24 bc	41 ab	58 bc	75 ab	92 bc	
H	8 ab	25 bc	42 bc	59 ab	76 ab	93 bc	
I	9 ab	26 ab	43 bc	60 ab	77 bc	94 bc	
L	10 ab	27 bc	44 bc	61 bc	78 ab	95 ab	
M	11 bc	28 bc	45 ab	62 ab	79 ab	96 bc	
N	12 bc	29 ab	46 ab	63 ab	80 bc	97 bc	
O	13 bc	30 ab	47 bc	64 ab	81 bc	98 ab	
Q1	14 ab	31 ab	48 bc	65 bc	82 bc	99 ab	
Q2	15 ab	32 bc	49 ab	66 ab	83 bc	100 bc	
Q3	16 ab	33 ab	50 ab	67 bc	84 bc	101 bc	
Q4	17 ab	34 bc	51 bc	68 ab	85 bc	102 ab	

Кроме первоначальных 16 факторов, можно выделить четыре фактора второго порядка.

Формулы расчета четырех вторичных факторов:

Вторичные факторы вычисляются только по стенам.

1. Тревожность (F1).

$$F1 = \frac{(38+2L+3O+4Q4) - 2(C+H+Q3)}{10}$$

2. Интроверсия — экстраверсия (F2).

$$F2 = \frac{(2A+3E+4F+5H) - (2Q2+11)}{10}$$

3. Чувствительность (F3).

$$F3 = \frac{(77+2C+2E+2F+2N) - (4A+6I+2M)}{10}$$

4. Конформность (F4).

$$F4 = \frac{(4E+3M+4Q1+4Q2) - (3A+2G)}{10}$$

Текст опросника:

1. Я думаю, что моя память сейчас лучше, чем была раньше.

- a) да
- b) трудно сказать
- c) нет

2. Я вполне мог бы жить один, вдали от людей.

- a) да
- b) иногда
- c) нет

3. Если предположить, что небо находится «внизу» и что зимой «жарко», я должен был бы назвать преступника:

- a) бандитом
- b) святым
- c) тучей

4. Когда я ложусь спать, то:

- a) быстро засыпаю
- b) когда как
- c) засыпаю с трудом

5. Если бы я вел машину по дороге, где много других автомашин, я предпочел бы:

- a) пропустить вперед большинство машин
- b) не знаю
- c) обогнать все идущие впереди машины

6. В компании я предоставляю возможность другим шутить и рассказывать всякие истории.

- a) да
- b) иногда
- c) нет

7. Мне важно, чтобы во всем окружающем не было беспорядка.

- a) верно
- b) трудно сказать
- c) неверно

8. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть.

- a) да
- b) иногда
- c) нет

9. Мне больше нравятся:

- a) фигурное катание
- b) затрудняюсь сказать
- c) борьба и регби и балет

10. Меня забавляет несоответствие между тем, что люди делают, и тем, что они потом рассказывают об этом.

- a) да
- b) иногда
- c) нет

11. Читая о каком-либо происшествии, я интересуюсь всеми подробностями.

- a) всегда
- b) иногда
- c) редко

12. Когда друзья подшучивают надо мной, я смеюсь вместе со всеми и не обижаюсь.

- a) верно
- b) не знаю
- c) неверно

13. Если мне кто-нибудь наругает, я могу быстро забыть об этом.

- a) верно
- b) не знаю
- c) неверно

14. Мне больше нравится придумывать новые способы в выполнении какой-либо работы, чем придерживаться испытанных приемов.

- a) верно
- b) не знаю
- c) неверно

15. Когда я планирую что-нибудь, я предпочитаю делать это самостоятельно, без чьей-либо помощи.
- верно
 - иногда
 - нет
16. Думаю, что я - менее чувствительный и менее возбудимый, чем большинство людей.
- верно
 - затрудняюсь ответить
 - неверно
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.
- верно
 - когда как
 - неверно
18. Иногда, хотя и кратковременно, у меня возникало чувство раздражения по отношению к моим родителям.
- да
 - не знаю
 - нет
19. Я скорее раскрыл бы свои сокровенные мысли:
- своим хорошим друзьям
 - не знаю
 - в своем дневнике
20. Я думаю, что слово, противоположное по смыслу противоположности слова «неточный», - это:
- небрежный
 - тщательный
 - приблизительный
21. У меня всегда хватает энергии, когда мне это необходимо
- да
 - трудно сказать
 - нет
22. Меня больше раздражают люди, которые:
- своими грубыми шутками вгоняют людей в краску
 - затрудняюсь ответить
 - создают неудобства, когда ни опаздывают на условленную встречу со мной
23. Мне очень нравится приглашать к себе гостей и развлекать их.
- верно
 - не знаю
 - неверно
24. Я думаю, что:
- можно не все делать одинаково тщательно
 - затрудняюсь сказать
 - любую работу следует выполнять тщательно, если Вы за нее взялись
25. Мне обычно приходится преодолевать смущение.
- да
 - иногда
 - нет
26. Мои друзья чаще.

- a) советуются со мной
 - b) делают то и другое
 - c) дают мне советы поровну
27. Если приятель обманывает меня в мелочах, я скорее предпочту сделать вид, что не заметил этого, чем разоблачу его.
- a) да
 - b) иногда
 - c) нет
28. Я предпочитаю друзей:
- a) интересы которых имеют деловой и практический характер
 - b) не знаю
 - c) которые отличаются философским взглядом на жизнь
29. Не могу равнодушно слушать, как другие люди высказывают идеи, противоположные тем, в которые я твердо верю.
- a) верно
 - b) затрудняюсь сказать
 - c) неверно
30. Меня волнуют мои прошлые поступки и ошибки.
- a) да
 - b) не знаю
 - c) нет
31. Если бы я одинаково хорошо умел делать и то и другое, я бы предпочел:
- a) играть в шахматы
 - b) затрудняюсь сказать
 - c) играть в городки
32. Мне нравятся общительные, компанейские люди.
- a) да
 - b) не знаю
 - c) нет
33. Я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неприятных неожиданностей, чем с другими людьми.
- a) да
 - b) затрудняюсь сказать
 - c) нет
34. Я могу забыть о своих заботах и обязанностях, когда мне это необходимо.
- a) да
 - b) иногда
 - c) нет
35. Мне бывает трудно признать, что я не прав.
- a) да
 - b) иногда
 - c) нет
36. На предприятии мне было бы интереснее:
- a) работать с машинами и механизмами и участвовать в основном производстве
 - b) трудно сказать
 - c) беседовать с людьми, занимаясь общественной работой
37. Какое слово не связано с двумя другими?
- a) кошка
 - b) близко

- с) солнце
38. То, что в некоторой степени отвлекает мое внимание:
- раздражает меня
 - нечто среднее
 - не беспокоит меня совершенно
39. Если бы у меня было много денег, то я: #* а) жил бы, не стесняя себя ни в чем
- i. б) не знаю
- б) позаботился бы о том, чтобы не вызывать к себе зависти
40. Худшее наказание для меня:
- тяжелая работа
 - не знаю
 - быть запертым в одиночестве
41. Люди должны больше, чем сейчас, соблюдать нравственные нормы.
- да
 - иногда
 - нет
42. Мне говорили, что ребенком я был:
- спокойным и любил оставаться один
 - трудно сказать
 - живым и подвижным и меня нельзя было оставить одного
43. Я предпочел бы работать с приборами.
- да
 - не знаю
 - нет
44. Думаю, что большинство свидетелей на суде говорят правду, даже если это нелегко для них.
- да
 - трудно сказать
 - нет
45. Иногда я не решаюсь проводить в жизнь свои идеи, потому что они кажутся мне неосуществимыми.
- верно
 - затрудняюсь ответить
 - неверно
46. Я стараюсь смеяться над шутками не так громко, как большинство людей.
- верно
 - не знаю
 - неверно
47. Я никогда не чувствовал себя таким несчастным, чтобы хотелось плакать #* а)
- верно
- i. б) не знаю
- б) неверно
48. Мне больше нравится
- марш в исполнении духового оркестра
 - не знаю
 - фортепианная музыка
49. Я предпочел бы провести отпуск
- в деревне с одним или двумя друзьями
 - затрудняюсь сказать

- c) возглавляя группу в туристском лагере
50. Усилия, затраченные на составление планов:
- a) никогда не лишни
 - b) трудно сказать
 - c) не стоят этого
51. Необдуманнные поступки и высказывания моих приятелей в мой адрес не обижают и не огорчают меня.
- a) верно
 - b) не знаю
 - c) неверно
52. Удавшиеся дела кажутся мне легкими.
- a) всегда
 - b) иногда
 - c) редко
53. Я предпочел бы работать:
- a) в учреждении, где мне пришлось бы руководить людьми и все время быть среди них
 - b) затрудняюсь ответить
 - c) в одиночестве, например архитектором, который разрабатывает свой проект
54. Дом относится к комнате, как дерево:
- a) к лесу
 - b) к растению
 - c) к листу
55. То, что я делаю, у меня не получается:
- a) редко
 - b) время от времени
 - c) часто
56. В большинстве дел я предпочитаю:
- a) рискнуть
 - b) когда как
 - c) действовать наверняка
57. Вероятно, некоторые люди считают, что Я слишком много говорю.
- a) скорее всего, это так
 - b) не знаю
 - c) думаю, что это не так
58. Мне больше нравится человек:
- a) большого ума, даже если он ненадежен и непостоянен
 - b) трудно сказать
 - c) со средними способностями, но зато умеющий противостоять всяким соблазнам
59. Я принимаю решения
- a) быстрее, чем многие люди
 - b) не знаю
 - c) медленнее, чем большинство людей
60. На меня большое впечатление производят.
- a) мастерство и изящество
 - b) трудно сказать
 - c) сила и мощь
61. Я считаю себя человеком, склонным к сотрудничеству,

- a) да
 - b) не знаю
 - c) нет
62. Мне больше нравится разговаривать с людьми изысканными, утонченными, чем с откровенными и прямолинейными.
- a) да
 - b) не знаю
 - c) нет
63. Я предпочитаю
- a) сам решать вопросы касающиеся меня лично
 - b) затрудняюсь ответить
 - c) советоваться с моими, друзьями
64. Если человек не отвечает на мои слова, то я чувствую, что, должно быть, сказал какую-нибудь глупость.
- a) верно
 - b) не знаю
 - c) неверно
65. В школьные годы я больше всего получил знаний
- a) на уроках
 - b) не знаю
 - c) читая книги
66. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности
- a) верно
 - b) иногда
 - c) неверно
67. Если очень трудный вопрос требует от меня больших усилий, то я:
- a) начну заниматься другим вопросом
 - b) затрудняюсь сказать
 - c) еще раз попытаюсь решить этот вопрос
68. У меня возникают сильные эмоции: тревога, гнев, приступы смеха и т. д., - казалось бы, без определенных причин
- a) да
 - b) иногда
 - c) нет
69. Иногда я соображаю хуже, чем обычно.
- a) верно
 - b) не знаю
 - c) неверно
70. Мне приятно сделать человеку одолжение, согласившись назначить встречу с ним на время, удобное для него, даже если это. Немного неудобно для меня.
- a) да
 - b) иногда
 - c) нет
71. Я думаю, что правильное число, которое должно продолжить ряд 1, 2, 3, 6, 5, ...
- это:
- a) 10
 - b) 5
 - c) 7

72. Иногда у меня бывают непродолжительные приступы тошноты и головокружения без определенной причины.

- a) да
- b) очень редко
- c) нет

73. Я предпочитаю скорее отказаться от своего заказа, чем доставить официанту или официантке лишнее беспокойство.

- a) да
- b) иногда
- c) нет

74. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди, #* a) верно

i. b) трудно сказать

b) неверно

75. На вечеринке мне нравится:

- a) принимать участие в интересной деловой беседе
- b) затрудняюсь ответить
- c) отдыхать вместе со всеми

76. Я высказываю свое мнение независимо от того, кто меня слушает:

- a) да
- b) иногда
- c) нет

77. Если бы я мог перенестись в прошлое, я хотел бы встретиться с:

- a) Ньютоном
- b) не знаю
- c) Шекспиром

78. Я вынужден удерживать себя от того, чтобы не улаживать чужие дела.

- a) да
- b) иногда
- c) нет

79. Работая в магазине, я предпочел бы:

- a) оформлять витрины
- b) не знаю
- c) быть кассиром

80. Если люди плохо думают обо мне, я не стараюсь переубедить их, а продолжаю поступать так, как считаю нужным.

- a) да
- b) трудно сказать
- c) нет

81. Если я вижу, что мой старый друг холоден со мной и избегает меня, я обычно:

- a) сразу же думаю: «У него плохое настроение»
- b) не знаю
- c) начинаю думать о том, какой неверный поступок я совершил

82. Многие неприятности происходят из-за людей:

a) которые стараются во все внести изменения, хотя уже существуют удовлетворительные способы решения этих вопросов

- b) не знаю
- c) которые отвергают новые, многообещающие предложения

83. Я получаю большое удовольствие, рассказывая местные новости.

- a) да

- b) иногда
c) неверно
84. Аккуратные, требовательные люди не уживаются со мной.
a) верно
b) иногда
c) неверно
85. Мне кажется, что я менее раздражителен, чем большинство людей.
a) верно
b) не знаю
c) неверно
86. Я могу легче не считаться с другими людьми, чем они со мной.
a) верно
b) иногда
c) неверно
87. Бывает, что все утро я не хочу ни с кем разговаривать.
a) часто
b) иногда
c) никогда
88. Если стрелки часов встречаются ровно через каждые 65 минут, отмеренных по точным часам, то эти часы:
a) отстают
b) идут правильно
c) спешат
89. Мне бывает скучно:
a) часто
b) иногда
c) редко
90. Люди говорят, что мне нравится все делать своим оригинальным способом.
a) верно
b) иногда
c) неверно
91. Я считаю, что нужно избегать излишних волнений, потому что они утомительны.
a) да
b) иногда
c) нет
92. Дома в свободное время я:
a) отдыхаю от всех дел
b) затрудняюсь ответить
c) занимаюсь интересными делами
93. Я осторожно отношусь к завязыванию дружеских отношений с незнакомыми людьми.
a) да
b) иногда
c) нет
94. Я считаю, что то, что люди говорят стихами, можно так же точно выразить прозой.
a) да
b) затрудняюсь ответить

- c) нет
95. Мне кажется, что люди, с которыми я нахожусь в дружеских отношениях, могут оказаться отнюдь не друзьями за моей спиной.
- a) да
b) иногда
c) нет
96. Мне кажется, что самые драматические события уже через год не оставят в моей душе никаких следов.
- a) да
b) не знаю
c) нет
97. Я думаю, что интереснее:
- a) работать с растениями и агентом
b) не знаю
c) быть страховым
98. Я подвержен суевериям и беспричинному страху по отношению к некоторым вещам, например, к определенным животным, местам, датам и т.д.
- a) да
b) иногда
c) нет
99. Я люблю размышлять о том, как можно было бы улучшить мир.
- a) да
b) трудно сказать
c) нет
100. Я предпочитаю игры:
- a) где надо играть в команде или иметь партнера
b) не знаю
c) где каждый играет за себя
101. Ночью мне снятся фантастические и нелепые сны.
- a) да
b) иногда
c) нет
102. Если я остаюсь в доме один, то через некоторое время ощущаю тревогу и страх.
- a) да
b) иногда
c) нет
103. Я могу своим дружеским отношением ввести людей в заблуждение, хотя на самом деле они мне не нравятся.
- a) да
b) иногда
c) нет
104. Какое слово не относится к двум другим?
- a) думать
b) видеть
c) слышать
105. Если мать Марии является сестрой отца Александра, то кем является Александр по отношению к отцу Марии?
- a) двоюродным братом

- b) племянником
- c) дядей

«Шкалы ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Д. Ханина.

Цель: определить уровень тревожности исходя из шкалы самооценки (высокая, средняя, низкая тревожность).

Предназначен для старших школьников и взрослых.

Тревожность ситуативная (СТ) возникает как реакция на стрессоры, чаще всего социально-психологического плана (ожидание агрессивной реакции, угроза самоуважению и т.д.). Личностная (ЛТ) - дает представление о подверженности личности воздействию тех или иных стрессоров по причине своих индивидуальных особенностей. Ситуативная и личностная тревожность связаны с видами темперамента (по Я. Стреляу). Так высокий уровень вовлеченности в деятельность (т.е. высокий уровень СТ) характерен для меланхоликов, средний – для флегматика низкий – для холерика и в последнюю очередь, для сангвиника. Другую картину можно наблюдать при сравнении с видами темперамента (по Я. Стреляу) с личностной тревожностью (ЛТ). Высокий уровень личностной тревожности, говорящий о высокой личностной активности наблюдается у сангвиников и меланхоликов, низкая – для личности флегматика и холерика.

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».

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

Шкала личной тревожности

Инструкция. «Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет».

Суждения

№пп	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
21	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23	Я легко расстраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26	Я чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя незащищенным	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Обработка результатов включает следующие этапы:

- 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.

Ключ

СТ	Ответы				ЛТ	Ответы			
№№	1	2	3	4	№№	1	2	3	4
<i>Ситуативная тревожность</i>					<i>Личностная тревожность</i>				
1	4	3	2	1	21	4	3	2	1
2	4	3	2	1	22	1	2	3	4
3	1	2	3	4	23	1	2	3	4
4	1	2	3	4	24	1	2	3	4
5	4	3	2	1	25	1	2	3	4
6	1	2	3	4	26	4	3	2	1
7	1	2	3	4	27	4	3	2	1
8	4	3	2	1	28	1	2	3	4
9	1	2	3	4	29	1	2	3	4
10	4	3	2	1	30	4	3	2	1
11	4	3	2	1	31	1	2	3	4
12	1	2	3	4	32	1	2	3	4
13	1	2	3	4	33	1	2	3	4
14	1	2	3	4	34	1	2	3	4
15	4	3	2	1	35	1	2	3	4
16	4	3	2	1	36	4	3	2	1
17	1	2	3	4	37	1	2	3	4
18	1	2	3	4	38	1	2	3	4
19	4	3	2	1	39	4	3	2	1
20	4	3	2	1	40	1	2	3	4

Интерпретация результатов.

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной).

При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности:

- до 30 баллов – низкая;
- 31 - 44 балла - умеренная;
- 45 и более - высокая.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадам.

Для низкотревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Состояние реактивной (ситуационной) тревоги возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Естественно, это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. Таким образом, значение итогового показателя по данной подшкале позволяет оценить не только уровень актуальной тревоги испытуемого, но и определить, находится ли он под воздействием стрессовой ситуации и какова интенсивность этого воздействия на него.

Личностная тревожность представляет собой конституциональную черту, обуславливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. При высокой личностной тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на субъекта и вызывать у него выраженную тревогу. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

Сопоставление результатов по обеим подшкалам дает возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемого. Шкала Спилбергера в силу своей относительной простоты и эффективности широко применяется в клинике с различными целями: определение выраженности тревожных переживаний, оценка состояния в динамике и др.

Сводные результаты исследования ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 1

Результаты методики диагностики «Шкала диагностики уровня школьной тревожности» Филипса

№	ФИО	Баллы в %	Уровень школьной тревожности
1	К.Е.	79	Высокий
2	НО	62	Повышенный
3	ЛО	51	Повышенный
4	ШЛ	80	Высокий
5	ДЛ	70	Повышенный
6	НР	76	Высокий
7	МИ	61	Повышенный
8	МТ	60	Повышенный
9	ТИ	77	Высокий
10	ВА	58	Повышенный
11	АР	56	Повышенный
12	ПИ	79	Высокий
13	КА	78	Высокий
14	КЕ	45	Низкий
15	ЕЕ	55	Повышенный
16	НО	78	Высокий
17	ОР	70	Повышенный
18	ГО	80	Высокий
19	РИ	79	Высокий
20	ИМ	76	Высокий
21	СИ	48	Низкий
22	МВ	44	Низкий

23	ЧН	47	Низкий
24	УК	45	Низкий

Высокий уровень у 41,6% (10 человек); Повышенный уровень у 37,5% (9 человек); Низкий уровень у 20,9% (5 человек).

Таблица 2.

Результаты методики диагностики «многофакторный опросник Кеттелла 16PF»

№	ФИО	Количество стенов (O+Q)	Уровень тревожности
1	К.Е.	17	Высокий
2	НО	9	Средний
3	ЛО	10	Средний
4	ШЛ	18	Высокий
5	ДЛ	8	Средний
6	НР	19	Высокий
7	МИ	10	Средний
8	МТ	12	Средний
9	ТИ	17	Высокий
10	ВА	13	Средний
11	АР	6	Низкий
12	ПИ	18	Высокий
13	КА	19	Высокий
14	КЕ	5	Низкий
15	ЕЕ	19	Высокий
16	НО	19	Высокий
17	ОР	20	Высокий
18	ГО	20	Высокий
19	РИ	20	Высокий
20	ИМ	17	Высокий
21	СИ	4	Низкий
22	МВ	4	Низкий
23	ЧН	6	Низкий
24	УК	6	Низкий

Высокий уровень у 45,8% (11 человек); Средний уровень у 25% (6 человек);
Низкий уровень у 29,2% (7 человек)

Таблица 3.

Результаты методики диагностики «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д.Спилбергера-Ю. Д. Ханина»

№	ФИО	Баллы в %	Уровень ситуативной тревожности
1	К.Е.	43	Умеренный
2	НО	50	Высокий
3	ЛО	41	Умеренный
4	ШЛ	51	Высокий
5	ДЛ	40	Умеренный
6	НР	47	Высокий
7	МИ	29	Низкий
8	МТ	54	Высокий
9	ТИ	50	Высокий
10	ВА	43	Умеренный
11	АР	28	Низкий
12	ПИ	48	Высокий
13	КА	47	Высокий
14	КЕ	42	Умеренный
15	ЕЕ	50	Высокий
16	НО	50	Высокий
17	ОР	50	Высокий
18	ГО	44	Умеренный
19	РИ	44	Умеренный
20	ИМ	43	Умеренный
21	СИ	51	Высокий
22	МВ	39	Умеренный
23	ЧН	40	Умеренный
24	УК	53	Высокий

Высокий уровень у 50% (12 человек); умеренный у 41,6% (10 человек); низкий уровень у 8,4% (2 человек).

Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

№	Название упражнения	Цель	Инструкция	Обратная связь
1	Знакомство	Знакомство с участниками, сбор ожиданий	Участники рассаживаются в круг и получают инструкцию ведущего: «Здравствуйте, наш тренинг посвящён уверенности в себе. В ходе занятий мы будем разбираться, что же такое уверенное поведение и чего нам, иногда не хватает для того что бы ощущать себя уверенно. Предлагаю сейчас каждому представиться и кратко рассказать о то, чего он хочет получить от тренинга».	«Хорошо, из ваших рассказов я услышала, что наиболее актуально»: (обобщить и отразить запросы участников группа, тем самым прояснив их). Если имеются сверх ожидания, то дать обратную связь о том, с чем действительно мы будем работать, а с чем нет.
	Введение правил	Создание психологически безопасной атмосферы на тренинге	Здесь и теперь. Активная работа на занятии каждого участника. Закон «микрофона» (говорит только тот, у кого в руках микрофон). В качестве микрофона может выступать ручка, фломастер или игрушка. Внимательность к говорящему человеку. Доверие друг к другу. Недопустимость насмешек. Не выносить обсуждение за пределы занятия. Право каждого на свое мнение.	Рассказать о том, для чего нужны правила тренинга.

Групповой рисунок	Взаимодействие участников группы друг с другом. Создание психологически безопасной атмосферы.	Поделить участников группы на две подгруппы, предложив собрать, воедино части двух разных разрезанных картинок. Перед этим раздав по одному фрагменту каждому участнику группы. У каждой подгруппы будет своя картинка. Инструкция: «Сейчас группам предстоит сделать совместный рисунок». На рисунке необходимо изобразить уверенную в себе личность. В работе вы можете использовать все возможные художественные материалы. Затем каждая группа расскажет про свой рисунок».	Отразить сходства и различия в рисунках групп. Отметить особо важные акценты с точки зрения каждой группы. Попросить поделиться впечатлениями о проделанной работе.
Групповая дискуссия	Обобщение представлений группы о том какое это... уверенное поведение. представлений группы о том к представлений группы о том что такое	Дискуссия в кругу, ведущий конспектирует и структурирует высказывания группы на флипчарте. Инструкция: «Давайте обсудим, какой это уверенный человек? Как он себя ведет? Как себя чувствует?»	Подготовить за ранее, распечатать и раздать участникам предполагаемый список, который в ходе обсуждения группа может дополнить или модернизировать
Завершение дня	Подведение итогов. Получение обратной связи о группы	Инструкция: «Сегодня мы с вами выполнили очень важную работу. Давайте каждый поделится о том, что было для него особенно ценным сегодня и с чем он уходит».	Важно отметить себе кто и в каком настроении ушел, что было важно, в целом групповые тенденции. Поблагодарить группу за участие.

2	Приветствие	Ввод в тренинговую работу. Сбор ожиданий от дня	Участники рассказываются в круг и получают инструкцию ведущего: «Здравствуйте, давайте по очереди, каждый расскажет с каким настроением пришел и чего ждет от нашего сегодняшнего занятия».	Обобщение настроения группы, рассказ о предстоящей работе.
	Коллаж на тему: «Каким я хочу быть»	Работа с я – идеальным. Формирование у участников группы представлений о том, какими они хотят быть.	«Сейчас каждому из вас предстоит сделать следующую работу. На столе лежат журналы, вам просматривая их необходимо будет выбрать те изображения, отдельные слова или фразы, которые ассоциируются у вас с тем какими бы вы хотели быть. Тема этой сегодняшней работы, каким я хочу быть. Каждый расскажет про свою работу в кругу ».	В ходе рассказа, каждому участнику дается обратная связь, в контексте сказанного. Можно попросить участников группы рассказать о том, какие работы у них вызвали наибольший эмоциональный отклик. При этом напомнить, что мы не даем оценок, а только рассказываем о своей эмоциональной реакции.
	Завершение дня	Подведение итогов. Получение обратной связи о группы	Инструкция: «Сегодня мы с вами выполнили очень важную работу. Давайте каждый поделится о том, что было для него особенно ценным сегодня и с чем он уходит».	Важно отметить себе кто и в каком настроении ушел, что было важно, в целом групповые тенденции. Поблагодарить группу за участие.
3	Нестандартное приветствие	Создание позитивной атмосферы в группе. Ввод в тренинговую работу. Сбор ожиданий от дня	«Сейчас мы все встанем и будем передвигаться по комнате, задача каждого участника поздороваться со всеми разными, необычными способами. Вперед». Участники рассказываются в круг и получают инструкцию ведущего: «Здравствуйте, давайте по очереди, каждый расскажет с каким настроением пришел и чего ждет от нашего сегодняшнего занятия».	Обобщение настроения группы, рассказ о предстоящей работе.

	Автопортрет	Упрочнение доверительных отношений в группе. Получение информации о том каким тебя видят другие.	Инструкция: «Возьмите чистый лист бумаги и нарисуйте на нем свой портрет. Это может быть портрет себя во время упражнения 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 мне лично в руки. Затем, 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».	«Как вы себя чувствуете? Что особенно запомнилось из сказанного? Какие впечатления?»
	Завершение дня «Подарок»	Подведение итогов. Получение обратной связи о группы	Инструкция: «Сегодня мы с вами выполнили очень важную работу. Давайте каждый поделится о том, что было для него особенно ценным сегодня и с чем он уходит». «В завершении, передавая игрушку, каждый подарит любому участнику подарок. Помните, что подарок должно быть приятно не только дарить, но и получать».	Важно отметить себе кто и в каком настроении ушел, что было важно, в целом групповые тенденции. Поблагодарить группу за участие.

4	Разминка «Веселый мячик»	разминка, выработка умения говорить и выслушивать комплименты.	Участники рассаживаются в круг и получают инструкцию ведущего: «Здравствуйте, давайте по очереди, каждый расскажет с каким настроением пришел и чего ждет от нашего сегодняшнего занятия». «Начнем сегодняшний день с игры. Бросая по очереди, друг другу этот мяч, будем говорить о безусловных достоинствах, сильных сторонах того, кому бросает мяч. Будем внимательны, чтобы мяч побывал у каждого».	Обобщение настроения группы, рассказ о предстоящей работе.
	Упражнение «Автопилот»	Осознание своих устремлений. Повышение уверенности в своих силах. Формирование установок на выявление позитивных личностных и других качеств. Умение представить себя и войти в первичный контакт с окружающими	1.Участники в тройках обсуждают, какими им хотелось бы стать: как себя вести, как относиться к себе и окружающим и т.д. В соответствии с этим каждый составляет программу для своего «автопилота» по определенной схеме, например: «Я уверен в себе; я доброжелателен». Когда программа готова, каждый участник читает ее вслух так, чтобы у присутствующих возникло убеждение, что этот человек именно таков. 2.Участникам дается следующее пояснение: в представлении вы должны постараться отразить свою индивидуальность так, чтобы все остальные участники сразу запомнили выступившего.	«Как вы себя сейчас чувствуете? Что было легко, а что сложно при выполнении упражнения?»

	Завершение дня	Подведение итогов. Получение обратной связи о группы	Инструкция: «Сегодня мы с вами выполнили очень важную работу. Давайте каждый поделится о том, что было для него особенно ценным сегодня и с чем он уходит».	Важно отметить себе кто и в каком настроении ушел, что было важно, в целом групповые тенденции. Поблагодарить группу за участие.
5	Приветствие	Ввод в трениговую работу. Сбор ожиданий от дня	Участники рассаживаются в круг и получают инструкцию ведущего: «Здравствуйтесь, давайте по очереди, каждый расскажет с каким настроением пришел и чего ждет от нашего сегодняшнего занятия».	Обобщение настроения группы, рассказ о предстоящей работе.
	«Каруселька» на тему чем мне помогли мои отрицательные качества	Принятие себя	«Сейчас все участники должны будут сесть друг напротив друга, в два ряда. Затем каждый ряд будет сдвигаться на одно место. Этот ряд по часовой стрелке, этот против часовой. Один ряд будут звезды, другие журналисты. Задача звезд отвечать на вопросы журналистов. Журналисты спрашивают звезд о том какое их самое отрицательное качество, а затем о том чем оно помогло им в жизни? Потом ряды поменяются ролями».	«Поделитесь, как вы сейчас? Что нового вы открыли для себя в ходе упражнения?»

	Комплимент в дорогу Завершение дня	Подведение итогов. Получение обратной связи о группы	«Закончим сегодняшний день игрой. Бросая по очереди, друг другу этот мяч, будем говорить комплименты. Будем внимательны, чтобы мяч побывал у каждого». Инструкция: «Сегодня мы с вами выполнили очень важную работу. Давайте каждый поделится о том, что было для него особенно ценным сегодня и с чем он уходит».	Важно отметить себе кто и в каком настроении ушел, что было важно, в целом групповые тенденции. Поблагодарить группу за участие.
6	Приветствие	Ввод в трениговую работу. Сбор ожиданий от дня	Участники рассаживаются в круг и получают инструкцию ведущего: «Здравствуйтесь, давайте по очереди, каждый расскажет с каким настроением пришел и чего ждет от нашего сегодняшнего занятия».	Обобщение настроения группы, рассказ о предстоящей работе.
	Правила неудачника	Включение в групповую работу. Осознание процессов формирования чувства уверенности и неуверенности.	«Необходимо разделить в группы по 4-5 человек. Постарайтесь объединиться в группы с теми людьми, с которыми еще не удавалось вместе поработать. Сейчас вам будут розданы карточки, на которых написаны правила поведения неудачника, их нужно переформулировать так чтобы получилась инструкция «Как стать уверенным»».	«Поделитесь, что было сложным? Что получилось легко?»
	Завершение дня	Подведение итогов. Получение обратной связи о группы	Инструкция: «Сегодня мы с вами выполнили очень важную работу. Давайте каждый поделится о том, что было для него особенно ценным сегодня и с чем он уходит».	Важно отметить себе кто и в каком настроении ушел, что было важно, в целом групповые тенденции. Поблагодарить группу за участие.

7	Приветствие	Ввод в тренинговую работу. Сбор ожиданий от дня	«Начнем сегодняшний день так: встанем (психолог встает, побуждая к тому же всех участников группы) и поздороваемся. Здраваться будем за руку с каждым, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то вы поздороваетесь два раза. Главное – никого не пропустить». Участники рассаживаются в круг и получают инструкцию ведущего: «А теперь, давайте по очереди, каждый расскажет с каким настроением пришел и чего ждет от нашего сегодняшнего занятия».	Обобщение настроения группы, рассказ о предстоящей работе
	Упражнение «Разожми кулак».	Осознание способов разрешения конфликтных ситуаций.	Один сжимает руку в кулак, другой старается разжать его (нельзя причинять боль). Затем партнеры меняются ролями. Обсуждаются не силовые методы, которые применялись: уговоры, просьба, хитрость.	Какие испытывали эмоции? Было ли ощущение напряжения и раздражения?
	Упражнение «Толкалки без слов».	Отреагирование эмоций возникающих в конфликте.	Участники свободно двигаются по комнате, касаются друг друга, толкаются, постукивают, щиплются, дерутся, но никто не разговаривает. Затем делятся своими впечатлениями.	Как тебе удобнее спорить — произнося слово «да» или произнося слово «нет»?
	Упражнение «Да и нет».		Все участники разбиваются на пары. Каждый выбирает себе позицию «да» или «нет». Вслух произносить можно только это. Необходимо убедить партнера поменять позицию на противоположную.	Ощущали ли вы предконфликтную ситуацию? Что помогло избежать конфликта?

	Завершение дня.	Подведение итогов.	Инструкция: «Сегодня мы с вами выполнили очень важную работу. Давайте каждый поделится о том, что было для него особенно ценным сегодня и с чем он уходит».	Важно отметить себе кто и в каком настроении ушел, что было важно, в целом групповые тенденции.
	«Спасибо, до свидания».	Получение обратной связи от группы	Участники встают в круг и кладут руки на плечи друг к другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».	Поблагодарить группу за участие.
8	Приветствие	Ввод в тренинговую работу	«Начнем сегодняшний день так: встанем (психолог встает, побуждая к тому же всех участников группы) и поздороваемся. Здраваться будем за руку с каждым, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то вы поздороваетесь два раза. Главное – никого не пропустить».	Создание позитивной атмосферы в группе. Затем, следует ознакомить участников с планом работы и обязательно упомянуть о том что сегодняшняя встреча завершающая.
	Рюкзачок в дорогу	Завершение групповых процессов. Создание позитивного настроения на происходящее в будущем.	«Сейчас мы каждому соберем рюкзачок в дорогу. Туда надо будет положить только самое необходимое, для этого участника, на ваш взгляд. Поступим следующим образом, у того у кого в руках мячик, для него и будем собирать рюкзак. Каждый должен обязательно что-нибудь положить туда и рассказать об этом. Это может быть что-то реально существующее или воображаемое. Мячик должен побывать в руках у каждого».	Поделитесь как вы сейчас?

	Подведение итогов	Завершение групповых процессов. Анализ проделанной работы отреагирование эмоций.	Инструкция: «Вот и подошел к завершению наш тренинговый курс. Давайте каждый поделится о том, что было для него особенно ценным и с чем он уходит».	Важно отметить себе кто и в каком настроении ушел, что было важно, в целом групповые тенденции. Поблагодарить группу за участие.
--	-------------------	--	---	---

Сводные результаты исследования ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ на формирующем этапе эксперимента

Таблица 4.

Результаты методики диагностики «Шкала диагностики уровня школьной тревожности» Филипса после коррекции

№	ФИО	Баллы в %	Уровень школьной тревожности
1	К.Е.	75	Высокий
2	НО	50	Повышенный
3	ЛО	44	Низкий
4	ШЛ	51	Повышенный
5	ДЛ	48	Низкий
6	НР	55	Повышенный
7	МИ	50	Повышенный
8	МТ	57	Повышенный
9	ТИ	46	Низкий
10	ВА	53	Повышенный
11	АР	50	Повышенный
12	ПИ	54	Повышенный
13	КА	60	Повышенный
14	КЕ	40	Низкий
15	ЕЕ	50	Повышенный
16	НО	48	Низкий
17	ОР	58	Повышенный
18	ГО	53	Повышенный
19	РИ	60	Повышенный
20	ИМ	59	Повышенный
21	СИ	40	Низкий
22	МВ	42	Низкий

23	ЧН	40	Низкий
24	УК	44	Низкий

Высокий уровень у 4,2% (1 человека); Повышенный уровень у 58,3% (14 человек); Низкий уровень у 37,5% (9 человек).

Результаты методики диагностики «многофакторный опросник Кеттелла 16PF»
после коррекции

№	ФИО	Количество стенов (O+Q)	Уровень тревожности
1	К.Е.	14	Средний
2	НО	8	Средний
3	ЛО	9	Средний
4	ШЛ	8	Высокий
5	ДЛ	8	Средний
6	НР	9	Средний
7	МИ	8	Средний
8	МТ	9	Средний
9	ТИ	6	Низкий
10	ВА	9	Средний
11	АР	2	Низкий
12	ПИ	9	Средний
13	КА	10	Средний
14	КЕ	2	Низкий
15	ЕЕ	10	Средний
16	НО	9	Средний
17	ОР	16	Высокий
18	ГО	10	Средний
19	РИ	17	Высокий
20	ИМ	11	Средний
21	СИ	3	Низкий
22	МВ	3	Низкий
23	ЧН	2	Низкий
24	УК	2	Низкий

Высокий уровень у 8,3% (2 человек); Средний уровень у 58,3% (14 человек);
Низкий уровень у 33,4% (8 человек)

Результаты методики диагностики «Шкала ситуативной тревожности»
Ч.Д.Спилбергера- Ю. Д. Ханина» после коррекции

№	ФИО	Баллы в %	Уровень ситуативной тревожности
1	К.Е.	43	Умеренный
2	НО	47	Высокий
3	ЛО	37	Умеренный
4	ШЛ	34	Умеренный
5	ДЛ	32	Умеренный
6	НР	40	Умеренный
7	МИ	26	Низкий
8	МТ	31	Умеренный
9	ТИ	33	Умеренный
10	ВА	32	Умеренный
11	АР	36	Умеренный
12	ПИ	25	Низкий
13	КА	37	Умеренный
14	КЕ	32	Умеренный
15	ЕЕ	27	Низкий
16	НО	25	Низкий
17	ОР	46	Высокий
18	ГО	31	Умеренный
19	РИ	34	Умеренный
20	ИМ	33	Умеренный
21	СИ	48	Высокий
22	МВ	31	Умеренный
23	ЧН	32	Умеренный
24	УК	31	Умеренный

Высокий уровень у 12,5% (3 человек); умеренный у 70,8% (17 человек); низкий уровень у 16,7% (4 человек).

Применение Т-критерия Вилкоксона для методики диагностики «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д.Спилбергера - Ю. Д. Ханина

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
43	31	-12	12	14
50	27	-23	23	24
41	32	-9	9	10
51	33	-18	18	22
40	31	-9	9	10
47	34	-13	13	17
29	20	-9	9	10
54	46	-8	8	7.5
50	33	-17	17	20.5
43	35	-8	8	7.5
48	31	-17	17	20.5
28	21	-7	7	5
47	28	-19	19	23
42	35	-7	7	5
50	34	-16	16	18.5
50	38	-12	12	14
50	34	-16	16	18.5
44	32	-12	12	14
44	32	-12	12	14
43	31	-12	12	14
51	46	-5	5	3

39	36	-3	3	1.5
40	37	-3	3	1.5
53	46	-7	7	5
Сумма				300

$$T = \sum_{i=1}^n R_i$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=23$:

$$T_{кр} = 69 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 91 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае отрицательных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_1 принимается. Показатели после эксперимента не превышают значения показателей до опыта.

Таблица 8. Технологическая карта внедрения результатов исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ

Цель	Содержание	Методы	Формы	Ко л- во	Врем я	Ответстве нные
1	2	3	4	5	6	7
1-й этап: «Целеполагание внедрения инновационной технологии по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ»						
1.1. Изучить документацию по предмету внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности и старших школьников в при подготовке к ЕГЭ	Изучение нормативной документации, ФЗ и Законов РФ, Закона об образовании, Постановлений Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности в РФ, документации ОУ	Обсуждение, анализ, изучение документации и нормативных источников по теме, наблюдение	Анализ литературы, работа психологом в ОУ, осуществление психологического сопровождения учебно – воспитательного процесса в ОУ, обсуждение на пед. Совете ОУ, самообразование, обучение на факультете психологии ЧГПУ	1	С 2011г.	Психолог, социальный педагог, администрация ОУ
1.2. Поставить цели внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности	Выдвижение и обоснование целей внедрения Модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников	Разработка «Дерева целей» исследования, обсуждение, разработка модели и программы, анализ материалов по цели внедрения Программы, работа	Работа психологической службы ОУ, консультация с научным руководителем и администрацией ОУ,	1	Сентябрь	Психолог, администрация ОУ

и старших школьников в при подготовке к ЕГЭ	при подготовке к ЕГЭ	психологической службы ОУ	наблюдение, беседа			
1.3. Разработать этапы внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности и старших школьников в при подготовке к ЕГЭ	Изучение и анализ содержания этапов внедрения Программы, ее задач, принципов, критериев и показателей эффективности	Анализ состояния ситуации проявления мотивов к профессиональной деятельности, анализ Модели и программы внедрения, анализ готовности ОУ к инновационной деятельности по внедрению модели	Работа психологической службы ОУ, совещание, анализ документации, работа по составлению Программы внедрения	1	октябрь	Психолог, администрация ОУ
1	2	3	4	5	6	7
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности и старших школьников в при подготовке к ЕГЭ	Анализ уровня подготовленности пед. коллектива к внедрению инноваций, анализ работы ОУ по теме внедрения (Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ)	Составление программы внедрения, анализ материалов готовности ОУ к инновационной деятельности	Административное совещание, педагогический совет, анализ документов, работа по составлению Программы внедрения	1	октябрь	Психолог, педагоги, администрация ОУ
2-й этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ»						
2.1. Выработать состояние	Формирование готовности внедрить	Обоснование практической значимости	Индивидуальные беседы	1	Октябрь	Психолог, администрация ОУ

готовности к освоению предмета внедрения у администрации ОУ и заинтересованных субъектов внедрения	Программу в ОУ, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	внедрения, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности, внедрения), беседы, обсуждения, популяризация идеи внедрения Программы	заинтересованными субъектами внедрения Программы, работа психологической службы ОУ, участие в семинарах со смежной тематикой			
1	2	3	4	5	6	7
2.2. Сформировать положительную установку на предмет внедрения Программы у педагогического коллектива ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в ОУ и их значимости для ОУ, значимости и актуальности внедрения Программы	Беседы, обсуждения, семинары	Беседы, семинары, изучение передового опыта внедрения инновационных технологий в ОУ	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ
2.3. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения Программы у заинтересованных субъектов вне ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий вне ОУ и их значимости для системы образования, значимости и актуальности внедрения Программы для психологической безопасности общества	Методические выставки, семинары, консультации, научно-исследовательская работа, конференции и конгрессы	Участие в конгрессах, конференциях, семинарах по теме внедрения, статьи	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь	Психолог, администрация ОУ
2.4. Сформи	Анализ своего	Постановка	Беседы,	1	Сентя	Психолог

ровать уверенность по внедрению инновационной технологии в ОУ	состояния по теме внедрения, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения, исследование психологического паспорта субъектов внедрения	проблемы, обсуждение, тренинг, консультации с научным руководителем диссертационного исследования	консультации, самоанализ		брь – ноябрь	
3-й этап: «Изучение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ»						
1	2	3	4	5	6	7
3.1. Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения (Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ)	Изучение материалов и документов о предмете внедрения инновационной Программы и документации ОУ	Фронтально	Семинары, работа с литературой и информационными источниками	1	Декабрь	Психолог
3.2. Изучить сущность предмета внедрения инновационной программы в ОУ	Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания,	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности)	1	2012 Январь	Психолог, администрация ОУ

	форм и методов					
3.3. Изучить методику внедрения темы Программы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (целеполагания, внедрения)	1	Февраль	Психолог, администрация ОУ
4-й этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ»»						
4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, консультирование, собеседование, обсуждение	Работа психологической службы ОУ, тематические мероприятия, уроки	Не менее 6	Апрель	Психолог, администрация ОУ, научный руководитель диссертационного исследования
4.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Самообразование, научно-исследовательская работа, обсуждение	Беседы, консультации, работа психологической службы ОУ	1	Апрель	Психолог, администрация ОУ
1	2	3	4	5	6	7
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, экспертная оценка, самоаттестация	Производственное собрание, анализ документации ОУ	1	Май	Психолог, администрация ОУ

школьнико в при подготовке к ЕГЭ						
4.4. Проверить методику внедрения Программы	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в ОУ, внесение изменений и дополнений в программу	Посещение уроков, работа психологич еской службы ОУ, внеурочные формы работы	Не ме нее 5	1-е полуг одие	Психолог, администр ация ОУ, инициатив ная группа по внедрению Программ ы
5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ»»						
5.1.Активиз ировать педагогичес кий коллектив ОУ на внедрение инновацион ной Программы психолого- педагогичес кой коррекции ситуативно й тревожност и старших школьнико в при подготовке к ЕГЭ	Анализ работы инициативной группы по внедрению Программы психолого- педагогическо й коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	Сообщение о результатах работы по инновационной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновационной деятельности), работа психологической службы ОУ	Пед. совет, работа психологич еской службы ОУ	1	сентя брь	Психолог, администр ация ОУ, инициатив ная группа по внедрению Программ ы
1	2	3	4	5	6	7
5.2. Развить знания и умения, сформирова нные на предыдуще м этапе	Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории систем и системного подхода, методики	Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, тренинги (готовности к инновационной деятельности,	Наставниче ство, консультац ии, работа психологич еской службы ОУ, семинар	1	Сентя брь- октяб рь	Психолог, администр ация ОУ, инициатив ная группа по внедрению Программ ы

	внедрения	саморегуляции), работа психологической службы ОУ				
5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников в при подготовке к ЕГЭ	Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы в ОУ	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, работа психологической службы ОУ	Работа психологической службы ОУ, производственное собрание, анализ документов ОУ	1	ноябрь	Психолог, администрация ОУ
5.4. Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	Фронтальное освоение Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения Программы	Работа психологической службы ОУ, пед. совет, консультации, работа метод. объединений	1	декабрь	Психолог, администрация ОУ
6-й этап: «Совершенствование работы над темой психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ»						
1	2	3	4	5	6	7

6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Совершенство вание знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Конференция, конгресс по теме внедрения, анализ материалов, работа психологической службы ОУ	1	2013- Январь	Психолог, администрация ОУ
6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению Программы	Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодю от создания условий для внедрения Программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, доклад	Совещание, анализ документации ОУ, работа психологической службы ОУ	1	Январь	Психолог, администрация ОУ
6.3. Совершенствовать методику освоения внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения Программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, методическая работа	Работа психологической службы ОУ, методическая работа	Не менее 3	Январь- февраль	Психолог, администрация ОУ
7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников при подготовке к ЕГЭ»						
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновацион	Изучение и обобщение опыта работы ОУ по инновационной технологии	Наблюдение, изучение документов ОУ, посещение уроков	Работа психологической службы ОУ, стенды, буклеты,	Не менее 5	Февраль- март	Психолог, администрация ОУ

ной технологии			внеурочные формы работы			
7.2. Осуществить наставничество над другими ОУ, приступая к внедрению Программы	Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению Программы	Наставничество, обмен опытом, консультации, семинары	Выступления на семинарах, работа психологической службы ОУ		Март – апрель	Психолог, администрация ОУ
1	2	3	4	5	6	7
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению Программы в ОУ	Пропаганда внедрения Программы в районе/городе	Выступления на семинарах, конференциях, конгрессах, научная деятельность	Участие в конференциях, конгрессах, написание статей и научной работы по внедрению Программы	1 - 3	май	Психолог, администрация ОУ
7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившихся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения Программы	Наблюдение, анализ, работа психологической службы ОУ, научная деятельность	Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения Программы	Не менее 2	сентябрь	Психолог, администрация ОУ

