



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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
подростков с ДЦП

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

Проверка на объем заимствований:
59,02 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована / не рекомендована

«3 июня» 2019 г.

зав. кафедрой ТиПП

С.А. Кондратьева Кондратьева О.А.

Выполнила:
студентка группы ОФ-410/098-4-1
Захарова Екатерина Андреевна

Научный руководитель:
к. п. н, доцент
Капитанец Елена Германовна

Челябинск
2019

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические предпосылки исследования проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП	
1.1. Феномен ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2. Особенности ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.....	12
1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП	20
Глава II. Организация исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП	
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	28
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования.....	33
Глава III. Опытнo–экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП	
3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП	41
3.2. Анализ результатов опытнo-экспериментального исследования.....	48
3.3. Психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП	54
Заключение	62
Библиографический список	67
Приложение	73

Введение

Проблема тревожности является одной из наиболее востребованных тем для изучения в современной психологии. Актуальность ее изучения заключается в том, что тревожность является одним из компонентов базовой потребности человека – чувства защищенности и безопасности. Данный феномен характерен для любого человека, но случаются ситуации, когда происходят изменения, которые или сводят на нет, или наоборот повышают ее до неврозов. В группу риска попадают люди, которые имеют какие-либо нарушения в развитии, иными словами люди с ограниченными возможностями здоровья (Далее – ОВЗ).

Одну из таких групп составляют дети с ДЦП. Особенно необходимо обратить внимание на старших подростков с данным диагнозом. Как известно подростковый возраст является сложным периодом в жизни человека, так как он связан с возрастным кризисом. Для старшего подростка с ДЦП проживание данного этапа развития будет более трудным, так как данное заболевание влияет на все сферы психического развития, но как отмечают различные исследователи, больше всего страдает эмоционально-волевая сфера личности. Особый отпечаток будет накладывать и специфическая характеристика заболевания. Дело в том, что ДЦП является одним из распространенных заболеваний в мире, которое приводит к инвалидизации человека. Изучаемая нами тема пока не привлекает пристального внимания со стороны исследователей, из-за этого некоторые ее компоненты мало разработаны, поэтому мы считаем, что выбранная нами проблема актуальна для изучения.

Изучением тревожности занимались отечественные исследователи: В.М. Астапов, Г.Ш. Гардреева, А.И. Захаров, В.Р. Кисловская, Б.И. Кочубей, А.М. Прихожан и др. и зарубежные – С. Салливен, Ч. Спилбергер, К. Хорни, З. Фрейд и др

Изучением ДЦП занимались: Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, В.Т.

Кожевникова, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина-Винарская, К.А. Семенова, М.Б. Эйдинова и др.

Исходя из актуальности проблемы, была определена тема выпускной квалификационной работы «Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Объект исследования: ситуативная тревожность старших подростков с ДЦП.

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

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что показатели ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП изменятся, после реализации программы психолого-педагогической коррекции.

В соответствии с целью и гипотезой были определены задачи исследования:

1. Проанализировать феномен ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.
3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.
6. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.
7. Проанализировать результаты опытно-экспериментального

исследования.

8. Составить рекомендации педагогам и родителям по коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

В ходе исследования были применены следующие методы и методики:

1. Теоретические – анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, синтез, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические – тестирование, констатирующий и формирующий эксперимент, психодиагностические методики: методика «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), методика Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан).

3. Статистические – оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (Т-критерий Вилкоксона).

Исследование проводилось на базе МБСКОУ школа-интернат VI вида № 4 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 11 человек.

Структура квалификационной работы: Данная работа состоит из введения, трех глав, заключения и библиографического списка. Также имеются приложения к работе.

Глава I. Теоретические предпосылки исследования проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

1.1. Феномен ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе

Термин «тревожный» замечается в словарях с 1771г. А.И. Захаров считает, что термин тревога означает трижды повторяющийся знак о трудности со стороны противника [18, с. 20].

В психическом словаре тревожность – это персональная психологическая отличительная черта, содержащаяся в высокой предрасположенности ощущать волнение в самых различных актуальных моментах, в том числе и таких, какие к данному никак не предрасполагают [16].

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия тревожность, но большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать тревожность дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику. Для того чтобы определить понятие «ситуативная тревожность», рассмотрим разные определения авторов понятия «тревожность» [16, с. 112].

Р.С. Немов считает, что тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [35, с. 113].

По мнению, А.М. Прихожан, тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [44, с. 12].

По определению А.В. Петровского[41], тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Ч. Спилбергер выделяет два вида тревожности: личностная и ситуативная.

Личностная тревожность предполагает широкий круг объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу (тревожность как черта личности). Ситуативная тревожность обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно угрожающую человеку.

Ситуативная тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство по поводу сложившейся ситуации. Значение профилактики ситуативной тревожности и её преодоление важно при подготовке старших подростков к трудным ситуациям. Все больше старших подростков испытывают ситуативную тревогу различной направленности в процессе обучения, которые приобретают характерные черты личной тревожности. В связи с этим возрастает актуальность изучения особенностей и условий возникновения личностной и ситуативной тревожности подростка [там же, с. 108].

Широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожность характера» и «ситуационная тревожность» [22, с. 4].

Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [23, с. 125].

Тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [там же, с. 119].

Ситуативная тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности [16].

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают [38, с. 142].

В настоящее время имеется ряд трактовок определения тревожности. Представительница психодинамического расклада К. Хорни[71] применяла слово тревожность (беспокойство) в свойстве синонима термина «страх», ориентируя подобным способом в кровные узы среди них. Позже она развела данные определения согласно элементарному и конкретному сравнительному показателю: «боязнь считается ответом, соразмерной доступной угрозы, в таком случае время, как тревога, считается не пропорциональной реакцией на опасность, либо, в том числе, и ответом на вымышленную опасность».

Под тревожностью К. Хорни осознавала психологическую реакцию на скрытую и индивидуальную опасность, сопровождаемую установленными физиологическими чувствами (озноб, частое дыхание и т. д.) [71 с. 38].

Приверженец концепции дифференциальных чувств К.Е. Изард устанавливает тревожность как совокупность базовых чувств, содержащий боязнь и подобные чувства, равно как несчастье, ярость, стыдливость, вину и, в некоторых случаях, заинтересованность – побуждение. Способность содержать потребности состояния и биохимические факторы [19, с. 200].

Н.Ю. Синягина под тревожностью осознавала относительно мягкую

конфигурацию проявления психологического неблагополучия, что проявляется в завышенном беспокойстве в разных моментах, в ожидании плохого взаимоотношения со стороны находящихся вокруг и т. д. [26, с. 108]

А.И. Захаров полагает, то, что тревожность – данное стремление к беспокойству, малая внутренняя слаженность эмоций и вожелений [18, с. 112].

В словаре «Психология» под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского представлено соответствующее определение тревожности – это стремление индивидуума к переживанию волнения, характеризующаяся невысоким порогом появления реакции тревоги; один из главных характеристик частных отличий [41, с. 18].

Следует отличать тревогу как состояние и тревожность как качество личности. Тревога – отклик на грозящую опасность, настоящую либо вымышленную, чувственное положение диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределённым чувством опасности (в отличие от страха, какой предполагает собою отклик на абсолютно установленную угрозу). Тревожность – персональная психическая отличительная черта, заключающаяся в высокой предрасположенности ощущать волнение в разных актуальных моментах, в том числе и тех, объективные свойства которых к данному моменту никак не предрасполагают.

Ч.Д. Спилбергер исследуя тревожность как личностное свойство и тревогу как состояние, разделил эти два определения на «реактивную» и «активную», «ситуативную» и «личностную» тревожность [цит. по 7].

Согласно Ю.Л. Ханину, состояния тревоги или ситуативная тревожность, появляются «равно как отклик лица в разнообразные, чаще в целом общественно-психические стрессоры (предвкушение отрицательной оценки либо агрессивной реакции, понимание негативного для себя взаимоотношения, опасности собственному самоуважению, престижу). Наоборот, индивидуальная встревоженность как признак, качество,

расположение представляет собой понимание о личных отличиях в подверженности воздействия разных стрессоров. Таким образом, тут разговор проходит о сравнительно стабильной предрасположенности лица принимать угрозу собственному «Я» в разных моментах и отвечать в эти ситуации с повышением ситуативной тревожности. Размер индивидуальной тревожности определяет предыдущий навык индивида, то есть насколько часто ему доводилось ощущать ситуативную встревоженность» [69, с. 10].

Неестественным считается снижение ситуативной тревожности, если индивид перед серьезными обстоятельствами показывает бестолковость и халатность, что в целом говорит об инфантильной и актуальной позиции, недостаточной сформулированного самосознания [14, с. 22].

Другой тип – так называемая личностная встревоженность. Она способна рассматриваться равно как индивидуальная черта, проявляющаяся в стабильной предрасположенности к переживаниям беспокойства в наиболее разных актуальных моментах, в том числе и подобных. Такая встревоженность характеризуется состоянием невольного страха, неясным чувством опасности, радостью оценить каждое явление как плохое и небезопасное. Дошкольник, подвластный этому состоянию, регулярно пребывает в бдительном и удрученном настроении, у него затруднены контакты с окружающим обществом, который принимается им как угрожающий и недоброжелательный, закрепляясь в ходе развития характера к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма [6, с. 17].

А.М. Прихожан в книге «Этнопсихология тревожности» сообщает: «Тревожность - показатель «предневротического состояния». Ее значимость в патологиях действия (делинквентность (проступочность), аддикция (взаимозависимость) весьма возвышенна. Значение профилактики тревожности, ее преодоления - главное при подготовке подростка к сложным обстановкам (экзамены, состязания), при овладении

новой работой [44].

Я. Рейковский считает, что А.М. Прихожан удачно отмечает взаимосвязь тревожности с неудовлетворением основных нужд как следствие внутриличностного инцидента(Я- концепции):

- необходимость поддержки тождества (накопленного Я);
- необходимость сохранения своей ценности;
- необходимость сбережения контролирования над собой и окружающими [44].

Большую значимость приобрела концепция явлений тревожного ряда Ф.В. Березина, в которой были выделены эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере нарастания состояния тревоги: ощущение внутренней напряженности, раздражительность, собственно тревога, страх, ощущение 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 конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается последний, не обязательно отражают реальную причину тревоги, действительную угрозу. В этом плане тревога и страх представляют собой разные уровни явлений тревожного ряда, причем тревога в собственном смысле слова предшествует иррациональному страху [цит. по 49, с. 47].

Популярными для понимания этой проблемы являются идеи А.И. Божович об адекватной и неадекватной тревожности. Согласно этой точке зрения, критерием подлинной тревожности выступает ее неадекватность реальной успешности, реальному положению человека в той или иной области. Только в таком случае она может рассматриваться, как проявление общеличностной тревожности, «зафиксировавшейся» на определенной сфере [цит. по 15, с. 41].

Таким образом, ситуативная тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Ситуативная тревожность обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно угрожающую человеку. Под тревожностью мы понимаем индивидуальную психологическую особенность, которая заключается в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают. Особенность проявления тревожности определена внешними обстоятельствами и возрастными особенностями личности, что определяет специфику работы с разными группами тревожных людей.

1.2. Особенности ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

Подростковый возраст – это период развития, перехода от детства к взрослой жизни. Период подросткового возраста совпадает с периодом обучения в средней школе, устанавливая рамки с 9-11 класс (14-17 лет). Подростковый период – один из самых сложных периодов в развитии школьников. Психологические особенности этого возраста подробно разобраны в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, их последователей Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Славиной и многих других [цит. по 13, с. 343].

Л.С. Выготский отмечал, что подростковому возрасту свойственен период уничтожения и отмирания былых интересов, и время созревания новой биологической основы, благодаря которой, впоследствии, развиваются новые интересы. Л.С. Выготский выделил несколько основных групп самых ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами. Из них - «эгоцентрическая доминанта» (интерес к своей личности); «доминанта дали» (перспектива на значительные, большие

масштабы, которые для него наиболее субъективно важны, чем ближние, сегодняшние); «доминанта усилия» (стремление к бурению, преодолению, к волевым усилиям, которые проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против авторитета воспитания, протесте и других отрицательных проявлениях); «доминанта романтики» (тяга к неизвестному, опасному, к героизму) [9, с. 207].

В представлении Д.Б. Эльконина подростковый возраст, как и любой новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из основной деятельности предшествующего периода [70].

Проблема системы психических нарушений семьи у детей, страдающих церебральным параличом, затронута в значительном количестве прав работ отечественных специалистов (Э.С. Калижнюк, Л.А. Данилова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, Е.И. Кириченко) [15, с.49].

У детей с ДЦП наблюдается высокий уровень тревожности как характерологический признак и главный указатель нарушений в личностной сфере [23].

ДЦП (детский церебральный паралич) — это понятие, используемое для характеристики группы непрогрессирующих нарушений позы тела и движений, вызванных повреждением ЦНС, произошедшим в антенатальном, интранатальном или неонатальном периоде. Двигательные нарушения, характерные для ДЦП, часто сопровождаются когнитивными, речевыми, пароксизмальными расстройствами [23].

Так как церебральный паралич не представляется целой нозологической формой, его сложно классифицировать. В основе всяких классификаций ДЦП лежат преобладающие расстройства движения. Например, одна из классификаций полагает наличие четырех основных видов церебрального паралича (спастический, атетоидный, атаксический и смешанный); в другой классификации отмечены три категории двигательных нарушений:

1) спастическая — с увеличенным мышечным тонусом и сухожильными рефлексамии (верхний или нижний парапарез, тетрапарез, односторонняя или двойная гемиплегия);

2) дискинетическая — с расстройством содружественности и адекватности нормализации мышечного тонуса (атетоидная, или гиперкинетическая, форма);

3) атаксическая — с нарушением координации случайных движений (атонически-астатическая форма или смешанные формы ДЦП).

Несмотря на то, что церебральный паралич является важнейшей причиной детской неврологической инвалидности как в России, так и за рубежом, с этой патологией борются ученые и врачи всего мира. Стоит отметить, что за последние двадцать лет заболеваемость ДЦП не снижается, а наоборот прогрессирует в росте[23].

В психологии тревожность расценивается как негативно окрашенные переживания внутреннего беспокойства и озабоченности. Имеется один из фактов, что уровень тревожности кардинально зависит от обстоятельств, однако каждый человек обладает своим личностным уровнем тревожности. Причина высокого уровня тревожности у детей с ДЦП обусловлена степенью патогенных факторов: церебрально-органическая недостаточность, переживания по поводу физической недостаточности, частая госпитализация. Существуют определенные области для каждого возрастного периода, объекты действительности, которые вызывают повышенное беспокойство большинства детей с церебральным параличом.

Неадекватная самооценка и повышенный уровень тревожности у учащихся с ДЦП выражаются нарушением развития личности в зависимости от самой формы ДЦП [22, с. 57].

Одна из базовых черт личности - личностная тревожность, которая формируется и закрепляется в раннем детстве и проявляется в типичной, ситуационно верной реакции человека, проявленной в состоянии повышенной тревоги на угрожающую его личности ситуацию.

Реактивная (ситуативная) тревожность – это поведение человека, выраженное в определенных (но не во всех) ситуациях.

Реактивная тревожность может перерасти в личностную при возникновении определенного неблагоприятного стечения обстоятельств - тревожность может стать стабильным свойством личности.

Для детей с ДЦП характерен неустойчивый и конфликтный образ «Я», отсутствие интереса к достижениям, саморазвитию, осознание ограниченности своих возможностей, собственного отличия от других – все это показывает анализ особенностей познания детьми собственной индивидуальности, следствием чего является повышенный уровень тревожности и переживание чувства неполноценности [11, с.341].

Синдром «врожденной детской нервности», т.е. невропатии, приходится очень распространенным и рано возникающим психопатологическим признаком у детей с появлениями органического поражения головного мозга. Нарушения формулы сна-бодрствования и аппетита, резко повышенная возбудимость подростка и выраженная неустойчивость его вегетативных функций занимают центральное место в структуре невропатии. Они сочетаются с общей гиперестезией больного и его быстрой истощаемостью [23].

Характерными являются обостренная тревожность подростка, его пугливость, страх перед всем новым. Этот синдром обычно наблюдается у детей первых 2-х лет жизни. При относительно положительном течении, он смягчается и трансформируется в церебрастенические проявления. В иных, более тяжелых случаях он приобретает черты гипердинамического синдрома или служит фундаментом для формирования у подростка с ДЦП психопатий и психопатоподобных форм реагирования тормозного круга.

Дети с ДЦП в случае конфликтных ситуаций в школе и дома больше подвержены депрессии, ссорам со сверстниками, недовольствам своего неуспеха. Дети с ДЦП плохо адаптируются в новых условиях, склонны к

действию негативных стресс-факторов, вследствие чего отмечается повышенный и высокий уровень тревожности.

Смена социальных отношений является причиной развития тревожности, часто представляющая для подростка значительные трудности. По мнению Л.М. Костиной, при посещении подростком детских учреждений тревожность провоцируется спецификой взаимодействия преподавателя с подростком при доминировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок. Непоследовательность воспитателя не дает подростку возможность прогнозировать собственное поведение, тем самым вызывает тревожность [18].

Нарушение социального статуса подростка также имеет ряд причин, вызывающих тревожность.

А.М. Прихожан уточняет, что для разных возрастных периодов существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают обострение тревоги большинства детей, обособляя от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти возрастные максимумы тревожности являются результатом наиболее значимых социогенных потребностей. Чем больше подросток находится в зоне тревоги, тем сильнее он будет подвержен зависимости от эмоционального состояния окружающих его лиц [44].

Адекватность развития личности подростка имеет большое значение в развитии тревожности. Низкая самооценка и завышенный уровень притязаний – ключевые характеристики тревожных детей по результатам отечественных исследований.

Итак, причины детской тревожности обладают как генетическими факторами развития, так и социальными (семья и общество).

Рассмотрим причины ситуативной тревожности:

1. Депрессивное настроение. На сегодняшний день доказано, что депрессивное настроение может образоваться в любом возрастном периоде

детства, начиная с младенчества. Депрессия – аффективное состояние, определяющееся негативным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных концепций и общей пассивностью представлений. Человек, пребывая в состоянии депрессии, испытывает, прежде всего, тяжелые болезненные эмоции и переживания – подавленность, тоску, уныние и др. Самооценка, волевая активность и мотивация снижены[59, 16].

Депрессию у детей подросткового возраста распознать можно, но с большим трудом из-за соматических расстройств, унылого настроения, обостренной чувствительности, поведенческих расстройств.

В подростковом возрасте депрессия определяется признаками страха, моторными расстройствами, низкой степенью инициативы, стремлением к изоляции, приступами немотивированного плача, агрессивностью, а также повышением страхов и появлением высокой тревожности. Помимо всего этого на первый план выступает дисфорический фон настроения, при котором преобладает раздражительность с гневом, злобностью и агрессией[12, с. 32].

2. Агрессивность. Агрессию и ее причины исследуют многие отечественные и зарубежные психологи. Она понимается как мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, несущее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), образующее физический и моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (негативные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.). Часто агрессия возникает как реакция субъекта на безысходность ситуации и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и пр.

Возникновение агрессии у детей имеет ряд разных причин. Проявлению агрессивных качеств способствуют некоторые соматические

заболевания или заболевания головного мозга. Огромную роль играет воспитание в семье с самого рождения.

Доказано, что раннее отлучение подростка от груди и сокращение общения с матерью формируют у детей такие качества, как тревожность, подозрительность, агрессивность, эгоизм, жестокость. И наоборот, мягкость в общении с подростком, забота и внимание не развивают негативные качества. Характер наказаний, снисходительность и строгость, которые обычно применяют родители в ответ на проявление гнева у подростка, оказывают большое влияние на становление агрессии [12, с. 31].

Отмечается, что родители, подавляя агрессивность у своих детей, наперекор своим ожиданиям, не устраняют это качество, а возвращают его, создавая фундамент в своем ребенке для агрессивности, которая будет проявляться даже в зрелые годы. Если же родители игнорируют агрессивные реакции своего подростка, то одиночные вспышки гнева у подростка способны перерасти в привычку всегда действовать враждебно.

Агрессивные дети очень часто подозрительны и насторожены, они не могут оценить самостоятельно степень своей агрессии, проявляется ненависть и боязнь окружающих. Тем самым они не замечают, что сами же вселяют и страх, и беспокойство. Эмоциональное поле агрессивных детей недостаточно разнообразно, преобладают негативные чувства, пессимизм, обилие реакций даже на стандартные ситуации очень ограничено. В основном это защитные реакции.

А.А. Романов отмечает ведущие классификационные признаки агрессивного поведения детей: направленность агрессивных действий, скрытость-открытость, частота возникновения агрессии, пространственно-ситуативные признаки, характер психических действий, степень социальной опасности [12,13].

Социально-бытовой - один из главных факторов, провоцирующих агрессивность у подростка (неблагоприятные условия воспитания в семье; неадекватно-жесткий родительский контроль, враждебное или

оскорбительное отношение к подростку, супружеские конфликты, ситуации налаживания совместной деятельности и, провоцирующие конфликт и агрессивность и пр.).

Агрессивность подростка подросткового возраста варьируется: физическая, вербальная, защитная, агрессивность в виде угроз и др. Агрессия у детей может проявляться в отношениях с другими людьми, и она значительно разнообразна; так же заметны в расстройствах поведения и эмоций как деструктивность, жестокость, мстительность, конфликтность, враждебность, вспыльчивость, притеснение и гневливость и другое [16].

Таким образом, подростковый период – переходный период от детства к взрослости. ДЦП (детский церебральный паралич) — это понятие, характеризующее группы непрогрессирующих нарушений позы тела и движений, вызванных повреждением ЦНС, произошедшим в антенатальном, интранатальном или неонатальном периоде. Двигательные нарушения часто сопровождаются когнитивными, речевыми, пароксизмальными расстройствами – все это характерно для детей с ДЦП. Так же отмечается повышенный уровень тревожности как характерологический признак и главный индикатор нарушений в личностной сфере. Тревожность может возникнуть от смены социальных отношений, часто представляющих для подростка значительные трудности.

При посещении подростком детских учреждений тревожность провоцируется характером взаимодействия преподавателя с подростком при доминировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок.

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

Под «моделью» в педагогике и психологии понимается система объектов или знаков, отражающая некоторые существенные свойства, качества и связи предметов.

Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, математических формул, физической конструкции, наборов данных и алгоритмов их обработки и т.п. [16].

Моделирование в психологии – организация моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности. Это наличие цели, элементов, структуры. Их подлинность выявляется с помощью системы мероприятий, реализуемых конкретными исполнителями, которые извлекают для этого необходимые ресурсы [36].

Первым этапом процесса моделирования является целеполагание.

Целеполагание — начальная ступень управления, предусматривающая постановку главной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с назначением системы, стратегическими установками и характером решаемых задач [15,16].

«Дерево целей» – это структурированная, соответствующая иерархическому принципу (распределенная по уровням) совокупность целей системы, программы, плана, в которой определены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»).

Название «дерево целей» — это схематически представленная совокупность распределенных по уровням целей, напоминающая по виду перевернутое дерево [16, с.45].

Метод «Дерево целей» ориентирован на получение относительно

стойкой структуры целей, проблем, направлений. Закономерности целеобразования и использование принципов формирования иерархических структур следует учитывать при построении первоначального варианта структуры. Этот метод распространен в применении для прогнозирования возможных направлений развития науки, техники, технологий, а также для составления личных целей, профессиональных, целей любой компании. Так называемое дерево целей плотно связывает между собой перспективные цели на каждом уровне иерархии. Цель высшего порядка – это вершина дерева, а ниже в несколько ярусов располагаются локальные цели (задачи), с помощью которых обеспечивается достижение целей верхнего уровня [22].

При построении «дерева целей» его программирование идет по методу «от общего к частному».

Алгоритм построения «дерева целей» следующий.

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

В психолого-педагогической практике метод «дерево целей» применяется В.И. Долговой[15], где указано, что метод планирования дерева целей представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение локальных целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [15, с.49].

Анализ литературы в изучении проблемы позволил нам разработать «дерево целей» нашего исследования.

Мы использовали при продвижении программы вариант «дерево целей», предложенный В.И. Долговой. «Дерево целей» предусматривает структурированную, построенную по иерархическому принципу

совокупность целей системы, программы, плана, в которой определены генеральная цель; подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней. На основе целеполагания составлена основная модель [15].

Разработанное нами «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП представлено на рисунке 1.

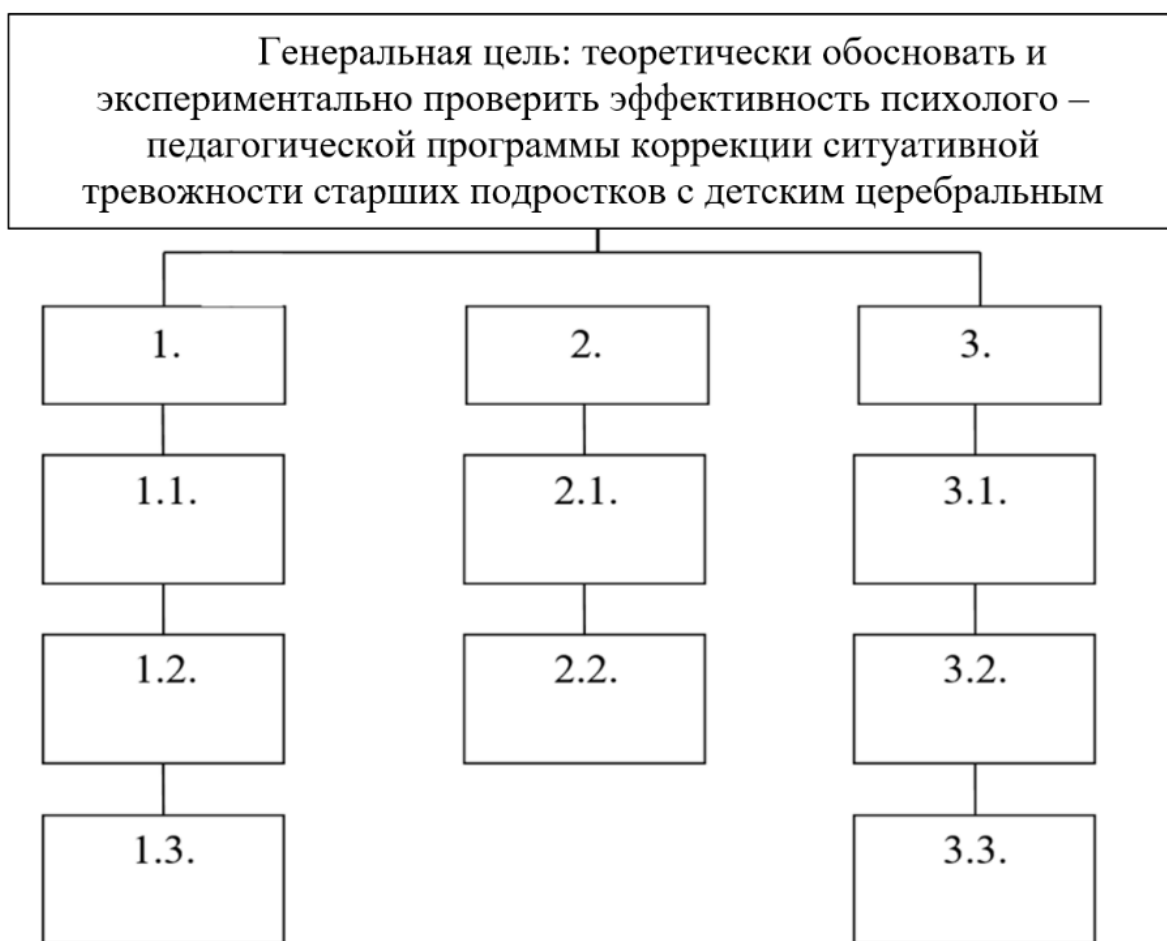


Рисунок 1 – «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с детским церебральным

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

1. Провести теоретическое исследование предпосылок исследования проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности

старших подростков с ДЦП.

1.1. Проанализировать феномен ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе;

1.2. Выявить особенности ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП;

1.3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП;

2. Провести исследование ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП;

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования;

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования;

3. Провести опытно-экспериментальную работу по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

3.1. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП;

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы;

3.3. Составить рекомендации педагогам и родителям по коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

В соответствии с поставленными целями была разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП. Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП включает следующие блоки: теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический

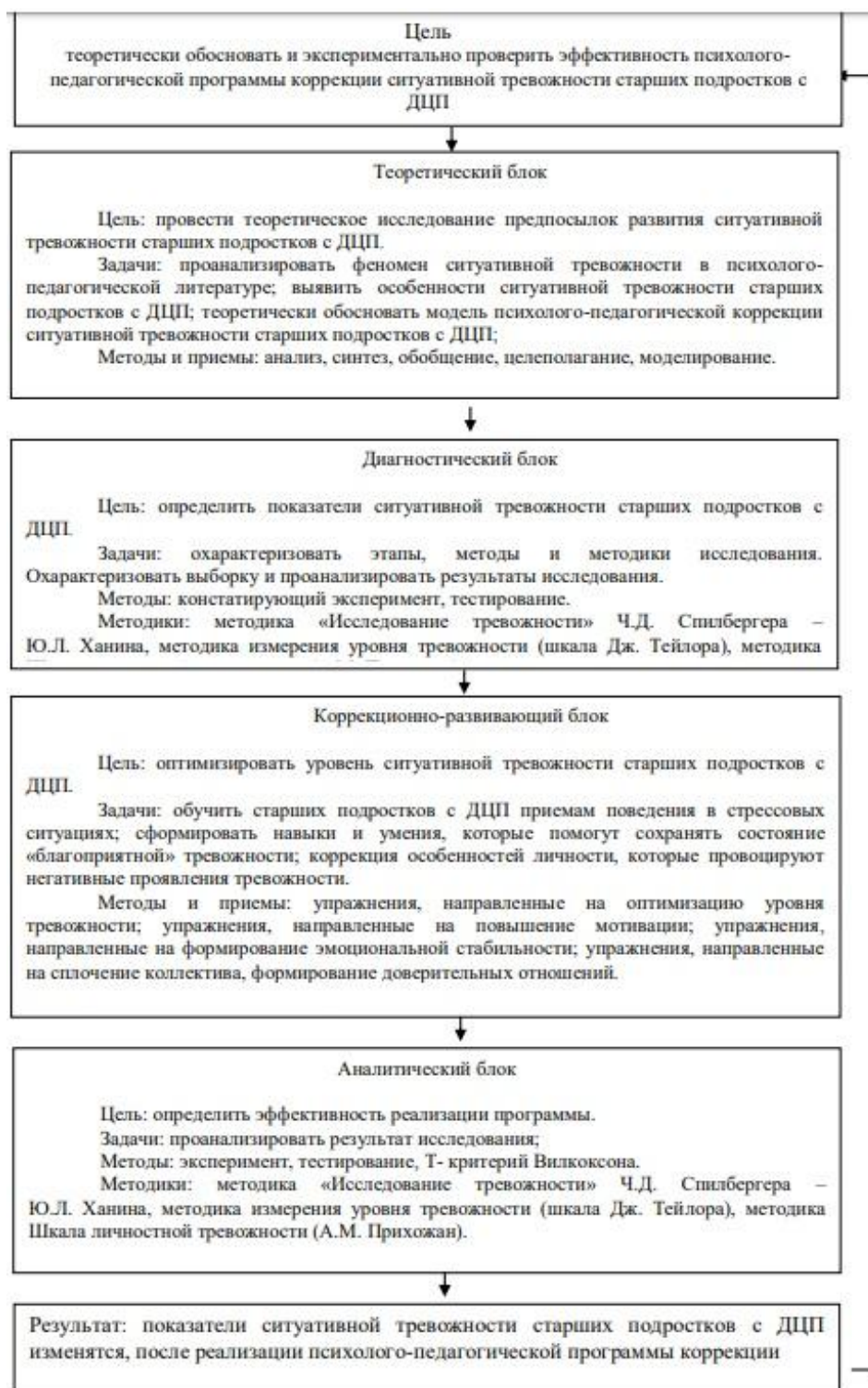


Рисунок 2 - Модель психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

Охарактеризуем блоки модели:

1. Теоретический блок – подбор и изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. А именно: изучение феномена ситуативной тревожности в психолого-педагогической

литературе; выявление особенностей ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП; теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

2. Диагностический блок – выявление показателей ситуативной тревожности у старших подростков с ДЦП по таким методикам как: методика «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), методика Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан). Дать характеристику выборки и изучить результаты исследования.

3. Коррекционно-развивающий блок – реализация разработанной психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП. Программа психолого-педагогической коррекции включает основные методы и приемы:

1. Упражнения, направленные на оптимизацию уровня тревожности;
2. Упражнения, направленные на умение сохранять состояние «благоприятной» тревожности;
3. Упражнения, направленные на коррекцию особенностей личности, которые провоцируют негативные проявления тревожности;
4. Упражнения, направленные на сплочение коллектива, формирование доверительных отношений;

4. Аналитический блок – для оценки эффективности проведённой формирующей работы. Мы проводим повторную диагностику по ранее подобранным методикам, а также применяем математическую обработку данных для подтверждения наших результатов. В данный блок входит разработка рекомендаций родителям по коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Таким образом, в параграфе представлено: «Дерево целей» и на его основании разработана модель психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Представленная модель содержит теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий и аналитический блоки.

Выводы по I главе

На основании рассмотренного теоретического материала исследования проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП было установлено следующее.

Ситуативная тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Ситуативная тревожность обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно угрожающую человеку. Под тревожностью мы понимаем индивидуальную психологическую особенность, которая заключается в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают. Особенность проявления тревожности определена внешними обстоятельствами и возрастными особенностями личности, что определяет специфику работы с разными группами тревожных людей.

Подростковый период – переходный период от детства к взрослости. ДЦП (детский церебральный паралич) — это термин, используемый для обозначения группы непрогрессирующих нарушений позы тела и движений, вызванных повреждением ЦНС, произошедшим в антенатальном, интранатальном или неонатальном периоде. Двигательные нарушения, характерные для ДЦП, часто сопровождаются когнитивными, речевыми, пароксизмальными расстройствами. У детей с ДЦП отмечается высокий уровень тревожности как характерологический признак и главный индикатор нарушений в личностной сфере. Причиной развития

тревожности может стать смена социальных отношений, часто представляющая для подростка значительные трудности. При посещении подростком детских учреждений тревожность провоцируется особенностями взаимодействия воспитателя с подростком при превалировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок.

Представлено «Дерево целей» и на его основании разработана модель психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП. Представленная модель содержит теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий и аналитический блоки.

Глава II. Организация исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

2.1. Этапы, методы и методики исследования

Исследование проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий.

1. Поисково-подготовительный этап: проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; уточнены цели, объект, предмет, задачи, методы и гипотеза исследования; обоснованы условия психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП; разрабатывалась модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Дадим характеристику методам исследования на этом этапе.

Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого на составные части, выполняемый в процессе познания или предметно – практической деятельности [16].

Обобщение – это мысленный переход от отдельных фактов, событий к отождествлению их в мыслях (индуктивное обобщение), от одной мысли к другой - более общей (логическое обобщение).

Эти переходы осуществляются на основе особого рода правил. Процесс обобщения связан с процессами абстракции, анализа, синтеза, сравнения, с различными индуктивными процедурами [36].

Целеполагание — первичная фаза управления, предусматривающая постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в

соответствии с назначением системы, стратегическими установками и характером решаемых задач [22].

Моделирование – создание и изучение моделей в действительности существующих объектов, явлений или процессов для разъяснения этих явлений, а также ради прогнозов явлений, интересующих исследователя [63, с.147].

2. Опытно-экспериментальный этап: определялось оптимальное содержание экспериментальной работы, ее структура и организационные формы, проводилось констатирующее исследование и формирующий эксперимент, разрабатывалась и апробировалась программа, реализующая условия психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Охарактеризуем методы исследования на этом этапе.

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 [16, 56].

Процедура эксперимента состоит в направленном создании или подборе таких условий, которые обеспечивают надёжное выделение изучаемого фактора, и в регистрации изменений, связанных с его воздействием.

Экспериментатор по своему усмотрению может видоизменять условия проведения опыта и наблюдать последствия такого изменения. Это, в частности, даёт возможность находить наиболее рациональные приёмы в учебно-воспитательной работе с учащимися. Например, меняя условия заучивания того или иного учебного материала, можно установить, при каких условиях запоминание будет наиболее быстрым, прочным и точным. Проводя исследования при одинаковых условиях с

разными испытуемыми, экспериментатор может установить возрастные и индивидуальные особенности протекания психических процессов у каждого из них.

Констатирующий эксперимент – это эксперимент, устанавливающий наличие какого-либо непреложного факта или явления. Эксперимент становится констатирующим, если исследователь ставит задачу выявления уровня сформированности изучаемого параметра, иначе говоря, определяется актуальный уровень развития изучаемого свойства у испытуемого или группы испытуемых [56].

Формирующий эксперимент (эксперимент психолого-педагогический; эксперимент, обучающий; воспитывающий; преобразующий; развивающий) – применяемый в психологии возрастной и педагогической, метод прослеживания изменений психики в ходе активного воздействия исследователя на испытуемого. Синонимы – эксперимент преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, генетико-моделирующий. Форма естественного эксперимента, характерна тем, что изучение неких психических процессов происходит при их целенаправленном формировании.

Предполагает выявление закономерностей развития в ходе активного, целенаправленного воздействия экспериментатора на испытуемого – в ходе формирования его психики. Основан на подходе к развитию психики как к явлению, ведомому обучением и воспитанием, из этого следует, что нельзя игнорировать сам процесс обучения, определяющий это развитие [36].

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 [16].

Опишем методики исследования.

1. «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина [полное описание методики представлено в Приложении 1].

Цель: методика диагностики самооценки Спилберга-Ханина является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека).

Методика измерения тревожности и как личностного свойства, и как состояния разработана Ч.Д.Спилбергом, была адаптирована в русском переводе Ю.Л.Ханиным.

Тест-опросник содержит две шкалы: шкалу ситуационной тревожности и шкалу личностной тревожности. Для первой шкалы выбираемые ответы соответствуют четырем альтернативам («Нет, это не так»; «Пожалуй, так»; «Верно»; «Совершенно верно»). Для второй шкалы ответы также соответствуют четырем альтернативам («Никогда»; «Почти никогда»; «Часто»; «Почти всегда»).

2. Методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж. Тейлора) [полное описание методики представлено в Приложении 1].

Цель: служит для оценки общего уровня тревожности, опасения (страха).

Опросник состоит из 50 утверждений. Он может предъявляться испытуемому либо списком, либо как набор карточек с утверждениями.

Предлагается ознакомиться с набором высказываний, касающихся черт характера. Если вы согласны с утверждением, отвечайте «Да», если не согласны – «Нет». Долго не задумывайтесь, важен первый пришедший вам в голову ответ.

3. Методика «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан) [полное описание методики представлено в Приложении 1].

Цель: Определение уровня личностной тревожности.

Методика носит бланковую форму содержания заданий. Относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее коллективно. Бланк

содержит необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и содержание методики.

Методика разработана в двух формах. Форма А предназначена для школьников 10-12 лет, Форма Б – для учащихся 13-16 лет.

При обработке ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале. Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку. Первичная оценка переводится в шкальную. В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка. Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы учащихся соответствующего возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности, по отдельным субшкалам – отдельных видов тревожности.

3. Контрольно-обобщающий этап: проводился анализ, обобщение и систематизация накопленных материалов, так же проводилась повторная диагностика, интерпретация полученных результатов и их оформление. Результаты исследования подвергались качественному и количественному анализу с использованием математической статистики, разрабатывались рекомендации педагогам и родителям по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП, формулировались выводы.

Математическая статистика – раздел математики, который посвящен математическим методам обработки, систематизации и использованию статистических данных для различных выводов. Статистические данные при том называют сведения о числе объектов в какой-либо совокупности, которые обладают теми или иными признаками [34, с. 25].

T-критерий Вилкоксона [полное описание критерия представлено в приложении 1].

Цель: определить значимость результатов исследования после формирующего эксперимента.

Критерий применяется 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. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Таким образом, исследование ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В параграфе дана характеристика методам исследования (анализ, обобщение, тестирование, целеполагание, модель, формирующий эксперимент, констатирующий эксперимент и т.д.) и методикам («Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), методика «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан), расчёт Т-критерия Вилкоксона, с помощью которых, определяется уровень ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Исследование проводилось на базе МБСКОУ школа-интернат VI вида № 4 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 11 человек.

Перед проведением диагностического инструментария в классе проводились беседы, знакомство с классным руководителем и процессом учебной деятельности. На основе полученных данных из наблюдения за классом, составлена характеристика класса. Представим её.

Учебно-воспитательная деятельность класса протекает в

демократичной атмосфере под чутким руководством психологов и педагогов учреждения. В классах проводятся различные мероприятия, а также часто ребята с классным руководителем или с психологом выезжают на мероприятия вне школы, например, на природу. Взаимоотношения в коллективе характеризуется дружеским общением и взаимоподдержкой, взаимопомощью в учебном процессе. Также можно отметить, что отношения между одноклассниками не ограничиваются только школьным общением друг с другом.

Многие ребята общаются между собой и за пределами школы. Оба класса демонстрируют средний уровень успеваемости. Есть выдающиеся ученики, но также присутствуют аутсайдеры, что обусловлено сложностью дефекта развития. Ведущими мотивами учения являются познавательный мотив и социальный.

Познавательный мотив более выражен в связи с приближающимся сроком окончания обучения в школе, а также с государственными экзаменами. Широкие познавательные мотивы состоят в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Учебно-познавательные мотивы определяются ориентацией школьников на усвоение способов добывания знаний. Это проявляется в готовности учеников к самостоятельному поиску дополнительной информации по интересующим их предметам. Ребята активно ведут себя на занятиях, часто задают вопросы, не боятся высказывать свое мнение. Психологический климат в коллективе благоприятен, но невозможно не заметить, что ребята с более высокой успеваемостью и уровнем критического мышления не упускают случая обратить внимание на особенности поведения мальчика с ярко выраженным дефектом умственного развития. Но при этом все ребята оказывают ему поддержку и помощь. О благоприятности психологического климата данного коллектива можно судить по тому, что ребята свободно выражают собственное мнение при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; по высокой степени эмоциональной

включенности и взаимопомощи в различных ситуациях; присутствует доброжелательная и деловая критика.

Межличностные отношения в коллективе в основном характеризуются симпатией членов коллектива друг к другу, нежели антипатичными тенденциями. Иногда возникают конфликты, но исключительно в форме конструктивного диалога или дискуссии. Коллектив можно назвать достаточно сплоченным. Ребята давно знакомы друг с другом, доверяют друг другу, помогают в учебе. В классе присутствует ярко выраженный лидер, к его мнению прислушивается и большинство ребят стремятся к дружбе с ним.

Есть ребята, которые занимают независимую позицию по отношению к коллективу и предпочитают взаимодействовать со своим классом исключительно в рамках учебной деятельности. Эмоционально-волевая сфера коллектива характеризуется свободной атмосферой и юмористическим позитивным настроением.

Жизнь коллектива вне учебных занятий также насыщена. Родители некоторых детей общаются друг с другом и активно участвуют в жизни класса и школы. Для детей создана атмосфера достижения успеха и максимальной реализации потенциала. Ведется активная коррекционная работа, направленная на коррекцию познавательной сферы. Также с коллективом раз в неделю проводит занятия психолог учреждения. Активно развивается социальная жизнь классов. Это достигается в процессе проведения внеклассных мероприятий и праздников.

Обсудим результаты исследования по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Результаты диагностики представлены на рисунке 3, результаты в баллах представлены в таблице [Приложение 2, Таблица 1].

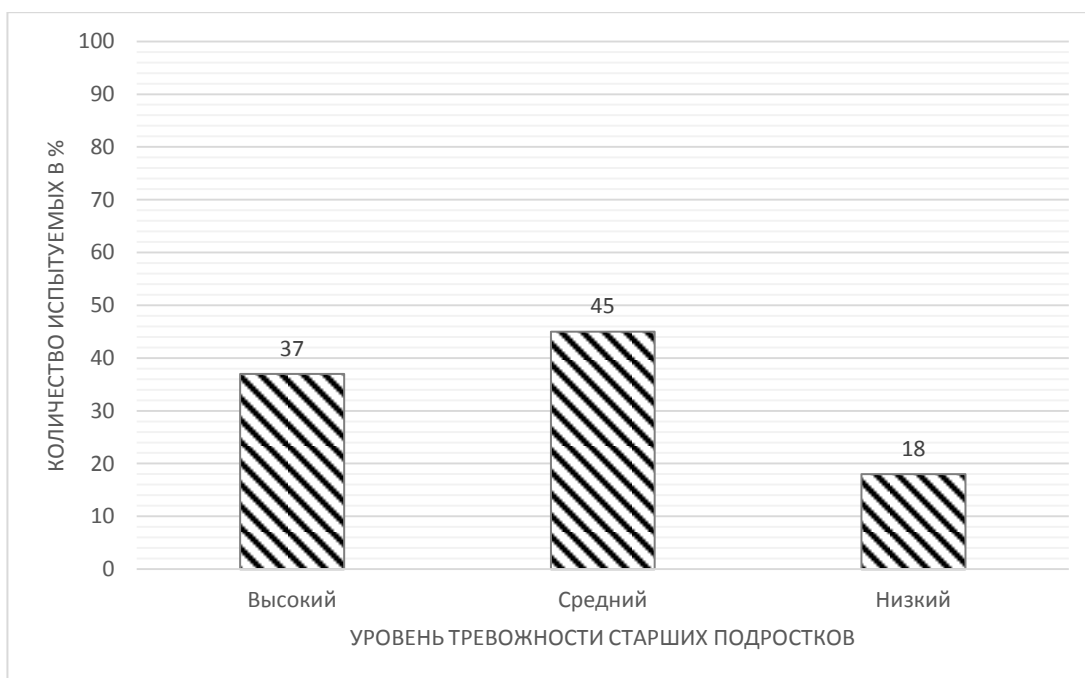


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина

Низкий уровень ситуативной тревожности – до 30 баллов. Он говорит о недостаточно развитом мотивационном компоненте деятельности. Для таких людей требуется побуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач. Этот уровень ситуативной тревожности выявлен у 18% (2 чел.) испытуемых.

Средний уровень ситуативной тревожности – 31 - 44 балла. Означает оптимальный уровень ситуативной тревожности. Учащиеся данной категории могут адекватно оценивать свои возможности и степень сложности испытаний. Этот уровень ситуативной тревожности проявили 45% (5 чел.) испытуемых.

Высокий уровень ситуативной тревожности – 45 и более. Учащиеся данной категории склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревоги. Этот уровень ситуативной тревожности выявлен у 37% (4 чел.) испытуемых.

Рассмотрим результаты методики измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора) на констатирующем этапе исследования, представленные на рисунке 4 (Приложение 2, Таблица 2).

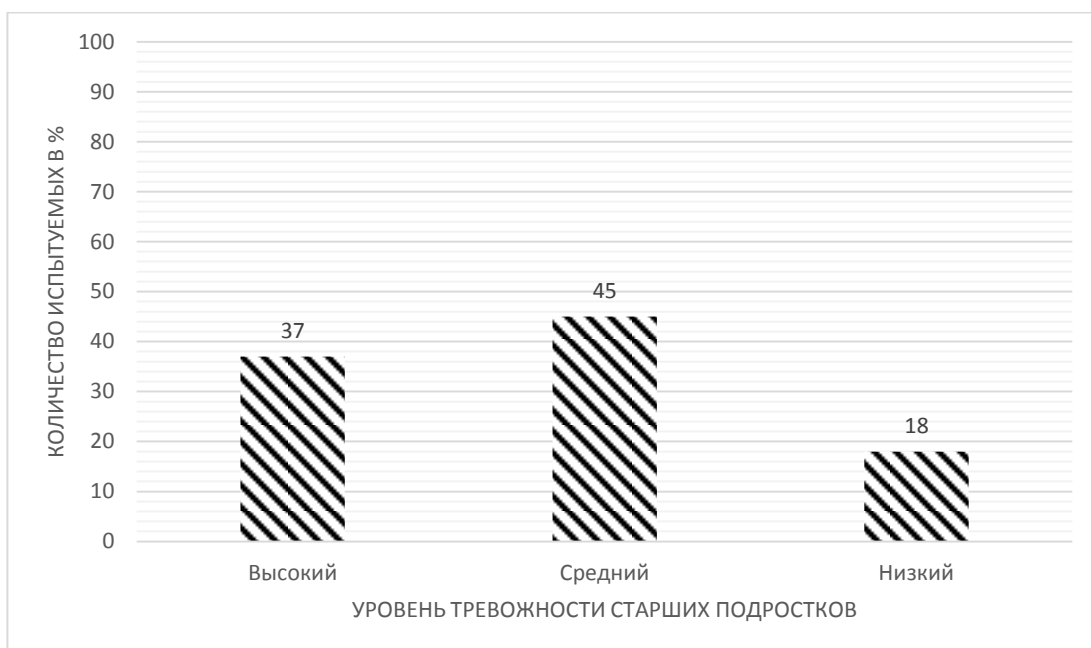


Рисунок 4— Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора)

Высокий уровень – 37% (4 чел.) респондентов. Подростки, с высокими показателями тревожности часто испытывают чувство тревоги в повседневных ситуациях. Они остро реагируют на критику и проявляют явный негативизм при возникновении трудностей.

Средний уровень – 45% (5 чел.) испытуемых. Испытуемые с умеренным уровнем тревожности адекватно реагируют на ситуации стресса и могут конструктивно воспринимать критику со стороны.

Низкий уровень – 18% (2 чел.) подростков. Такие дети, возможно, переживают «скрытую тревожность». Они зачастую невезучи из-за своей несостоятельности, остро реагируют на других людей, но держат это «в себе». Они пытаются не допускать негативный опыт в свое сознание.

Представим результаты исследования по методике Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан) на констатирующем этапе исследования на рисунке 5 (Приложение 2, Таблица 3).

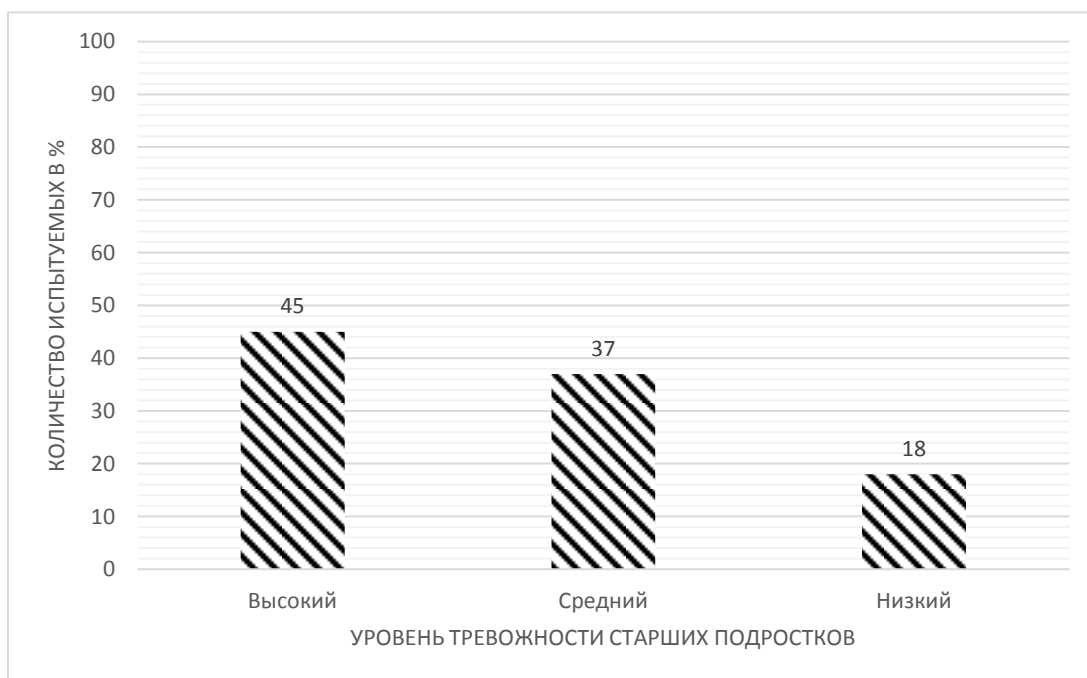


Рисунок 5– Результаты исследования уровня тревожности по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)

Высокий уровень наблюдается у 45% (5 чел.) учащихся. Подростки с высоким уровнем тревожности характеризуются частым пребыванием в состоянии внутриличностного конфликта. Довольно хорошо учатся, но такой результат дается им с невероятным трудом. Часто заболевают, имеют место быть явные вегетативные реакции.

Средний уровень тревожности выявлен у 37% (4 чел.) респондентов. Такие учащиеся адекватно реагируют при стрессовых ситуациях. Они гармоничны с собой и окружающим миром.

Низкий уровень выявлен у 18% (2 чел.) испытуемых. Подростков с низким уровнем тревожности не беспокоит результат их деятельности. Они не замотивированы в хорошем результате и высоком уровне получаемых знаний.

Таким образом, результаты диагностики по трём методикам (методика «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина,

методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), методика «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан), позволили определить уровень тревожности подростков с ДЦП. Анализ данных ситуативной тревожности, полученных при диагностике, показал, что у большинства школьников в основном превалирует средний уровень, но есть и показатели проявления ситуативной тревожности, превышающие или принижающие норму уровня данного показателя. Это в основном связано с учебной деятельностью, с возросшими требованиями и возросшей ответственностью за себя и свои решения. Наша программа психолого-педагогической коррекции направлена на снижение и нормализацию уровня ситуативной тревожности у старшеклассников, которые имеют повышенный уровень по данному показателю, а также в качестве профилактики и сохранения стабильности по показателю для учащихся с нормальным уровнем ситуативной тревожности.

Выводы по II главе

Исследование ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В параграфе дана характеристика методам исследования (анализ, обобщение, тестирование, целеполагание, модель, формирующий эксперимент, констатирующий эксперимент и т.д.) и методикам (методика «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), методика «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан), расчёт Т-критерия Вилкоксона), с помощью которых, определяется уровень ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Результаты диагностики по трём методикам, позволили определить

уровни тревожности подростков с ДЦП.

Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина: низкий уровень ситуативной тревожности – 18% (2 чел.) испытуемых. Средний уровень ситуативной тревожности – 45% (5 чел.) испытуемых. Высокий уровень ситуативной тревожности – 37% (4 чел.) испытуемых.

Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора): высокий уровень – 37% (4 чел.) респондентов. Средний уровень – 45% (5 чел.) испытуемых. Низкий уровень – 18% (2 чел.) подростков.

Результаты исследования уровня тревожности по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан): высокий уровень наблюдается у 45% (5 чел.) учащихся. Средний уровень тревожности выявлен у 37% (4 чел.) респондентов. Низкий уровень выявлен у 18% (2 чел.) испытуемых.

Анализ полученных данных при диагностике ситуативной тревожности показал, что у школьников в основном превалирует средний уровень, но есть и показатели проявления ситуативной тревожности, превышающие или принижающие норму уровня данного показателя. В связи с этим, целесообразно проведение программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП. Программа психолого-педагогической коррекции направлена на снижение и нормализацию уровня ситуативной тревожности у старшеклассников, которые имеют повышенный уровень по данному показателю, а также в качестве профилактики и сохранения стабильности по показателю для учащихся с нормальным уровнем ситуативной тревожности.

Глава III. Опытнo–экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

Существуют различные трактовки понятия психологическая коррекция, но большинство ученых склоняются к данному: «Психологическая коррекция — это психологическое воздействие на структуру психической деятельности с целью исправления или ослабления дефектов в развитии». По данному нами определению психологической коррекции можно понять, что главной задачей коррекционно-педагогической деятельности является преодоление, исправление определенного недостатка, который присущ подростку, а также успешная адаптация данного подростка в социуме [22, с.144].

В современном обществе основные принципы психокоррекционной работы, строятся на изученных в отечественной психологии положениях о том, что личность — это полная психологическая структура, которая сформирована в ходе человеческой жизни, на основе ассимиляции им общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Данная программа адаптирована и составлена на основе работ следующих авторов: Н.Р. Абдрахманова, Е.Г. Капитанец [23,22], О.А. Кондратьева [26], Я.В. Федоренко.

Представим программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Цель программы: оптимизировать уровень ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Задачи:

1. Обучить старших подростков с ДЦП приемам поведения в стрессовых ситуациях;
2. Сформировать навыки и умения, которые помогут сохранять состояние «благоприятной» тревожности;
3. Коррекция особенностей личности, которые провоцируют негативные проявления тревожности.

Организационно – методические требования к проведению занятий: специально оборудованное помещение для тренинга - достаточно просторный, хорошо проветренный кабинет. В интерьере комнаты должны преобладать спокойные неяркие цвета.

Категория учащихся, для которой предназначена эта программа: группа старших подростков, которые прошли тестирование.

Численность группы: 11 человек.

Продолжительность: 9 занятий по 40 минут.

Основные методы и приемы:

1. Упражнения, направленные на оптимизацию уровня тревожности;
2. Упражнения, направленные на умение сохранять состояние «благоприятной» тревожности;
3. Упражнения, направленные на коррекцию особенностей личности, которые провоцируют негативные проявления тревожности;
4. Упражнения, направленные на сплочение коллектива, формирование доверительных отношений;

Конспекты занятий [Приложение 3].

Занятие 1.

Цель: формирование рабочей группы, доверительных отношений.

Упражнение 1 «Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия;

определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Время - 10 мин.

Упражнение 2 «Мне - соседу».

Цель: создание благоприятного настроения на работу.

Инструкция: все участники встают в круг, достают из своего кармана любую мелкую вещь и кладут её на ладонь правой руки. Пальцы левой руки складывают щепоткой над ладонью правой руки соседа слева. Со словами «мне» каждый участник берет предмет с ладони соседа и перекладывает его на свою правую ладонь со словами «соседу» и так до тех пор, пока предмет не вернется к своему хозяину.

Время: 5 минут.

Обратная связь: какие чувства испытывает каждый участник после выполнения упражнения?

Упражнение 3 «Ассоциации».

Цель: формирование положительного настроения, доверительных отношений.

Время: 10 минут.

Обратная связь: что чувствовали? Какие сравнения были неожиданными?

Упражнение 4. «Твое имя».

Цель: формирование доброжелательной атмосферы,

Время: 10 минут.

Обратная связь: наше имя звучит для нас как лучшая в мире музыка. Поэтому, обращаясь друг к другу, давайте каждый раз будем начинать это обращение с имени

Упражнение 5. «Завершение».

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Время: 5-7 минут.

Занятие 2.

Цель: развить умение самоанализа и преодоление барьеров, мешающих полноценному самовыражению.

Упражнение 1 «Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Упражнение 2 «Уверенность».

Цель: формирование чувства успеха, уверенности в себе. Развитие эмоциональных резервов в стрессовой ситуации.

Упражнение 3. «Завершение».

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Занятие 3.

Цель: коррекция самооценки, снятие напряжения в отношениях с другими.

Упражнение 1 «Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Упражнение 2 «Ослиная шкура».

Цель: коррекция самооценки, снятие напряжения в отношениях с другими.

Упражнение 3. «Пойми меня».

Цель: тренировка умения слушать, понимать говорящего, развитие грамотности в формулировании собственных высказываний – основы конструктивного общения.

Упражнение 4. «Завершение».

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Занятие 4.

Цель: обучения приемам снижения напряжения, формированию дружеских отношений.

Упражнение 1 «Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Я – снежная баба».

Цель: снятие мышечного напряжения.

Упражнение 3. «Мой огонек».

Цель: снижение напряжение, обучение приемам визуализации.

Упражнение 4. «Огонь-лед».

Цель: снятие внутренних зажимов.

Упражнение 5. «Завершение».

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Занятие 5.

Цель: научить участников внимательно относиться к себе, уважать и принимать себя.

Упражнение 1 «Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Аукцион».

Цель: нахождение способов работы с плохим настроением.

Упражнение 3. «Печатная машинка».

Цель: развитие навыков эффективного взаимодействия.

Упражнение 4. «Лебедь».

Цель: это упражнение помогает снять напряжение в спине, укрепляет мышцы спины, улучшает кровообращение в позвоночнике и подвижность в плечевых уставах. Заметьте, когда вы долго сидите, вам невольно хочется оттянуть руки назад, сам организм просит об этом. Так помогите ему.

Упражнение 5. «Завершение».

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Занятие 6.

Цель: коррекция уровня тревожности, снижение внутреннего напряжения.

Упражнение 1.«Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Лень».

Цель: снижение внутреннего напряжения.

Упражнение 3. «Кто я?».

Цель: повышение настроения, сплочение группы.

Упражнение 4. «Качели».

Цель: снятие напряжения в мышцах лица.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Занятие 7.

Цель: коррекция ситуативной тревожности, работа над эмоциональной открытостью.

Упражнение 1.«Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Рука вверх, рука вниз».

Цель: повышение настроения, активизация участников.

Упражнение 3. «Эмоциональный термометр».

Цель: оценка своего эмоционального состояния.

Упражнение 4. «Завершение».

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Занятие 8.

Цель: оптимизация тревожности, формирование позитивного восприятия.

Упражнение 1.«Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия;

определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Достоинства».

Цель: актуализация собственной значимости, ценностей.

Упражнение 3. «Поменяйтесь местами те, кто...».

Цель: выявление общих черт друг в друге.

Упражнение 4. «Самоуважение».

Цель: формирование самоуважения, чувства собственной значимости.

Упражнение 5. «Завершение».

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Занятие 9.

Цель: завершение тренинга.

Упражнение 1 «Приветствие».

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Сказка».

Цель: формирование уверенности, актуализация собственной значимости.

Упражнение 3 «Заброшенный сад».

Цель: обучение приему восстановления сил. Инструкция: Я хочу показать, как вы можете самостоятельно восстановить свои силы после трудной работы.

Упражнение 4. «Я по городу шагаю».

Цель: снижение тревожности.

Упражнение 5. «Завершение».

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Таким образом, на основе моделирования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП и результатов констатирующего исследования была разработана и реализована программа психолого-педагогической коррекции ситуативной

тревожности старших подростков с ДЦП. Программа разработана при соблюдении возрастных особенностей и здоровьесберегающих технологий.

3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После проведения программы психолого-педагогической коррекции необходимо провести анализ проделанной работы, чтобы выявить ее эффективность, увидеть слабые и сильные стороны программы, увидеть динамику коррекционного процесса и определить, в отношении каких параметров коррекция показала себя как менее эффективная. В этом параграфе представлены результаты после проведения психолого-педагогической коррекции.

Анализ результатов повторной диагностики ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП показал, что у большинства испытуемых наблюдается положительная динамика изменений. Представим подробные результаты повторной диагностики методик.

Результаты исследования после реализации программы психолого-педагогической коррекции по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Результаты диагностики представлены на рисунке 6, результаты в баллах представлены в таблице 4, приложения 4.



Рисунок 6 – Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина до и после реализации психолого-педагогической программы коррекции

Средний уровень ситуативной тревожности проявили 45% (5 чел.) испытуемых. Означает оптимальный уровень ситуативной тревожности. Учащиеся данной категории могут адекватно оценивать свои возможности и степень сложности испытаний.

Высокий уровень ситуативной тревожности у 18% (2 чел.) испытуемых. Учащиеся данной категории склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревоги.

Низкий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 37% (4 чел.). Такой уровень характеризует учащихся как людей, которым требуется побуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Рассмотрим результаты методики измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), представленные на рисунке 7 [Приложение 4, Таблица 5].

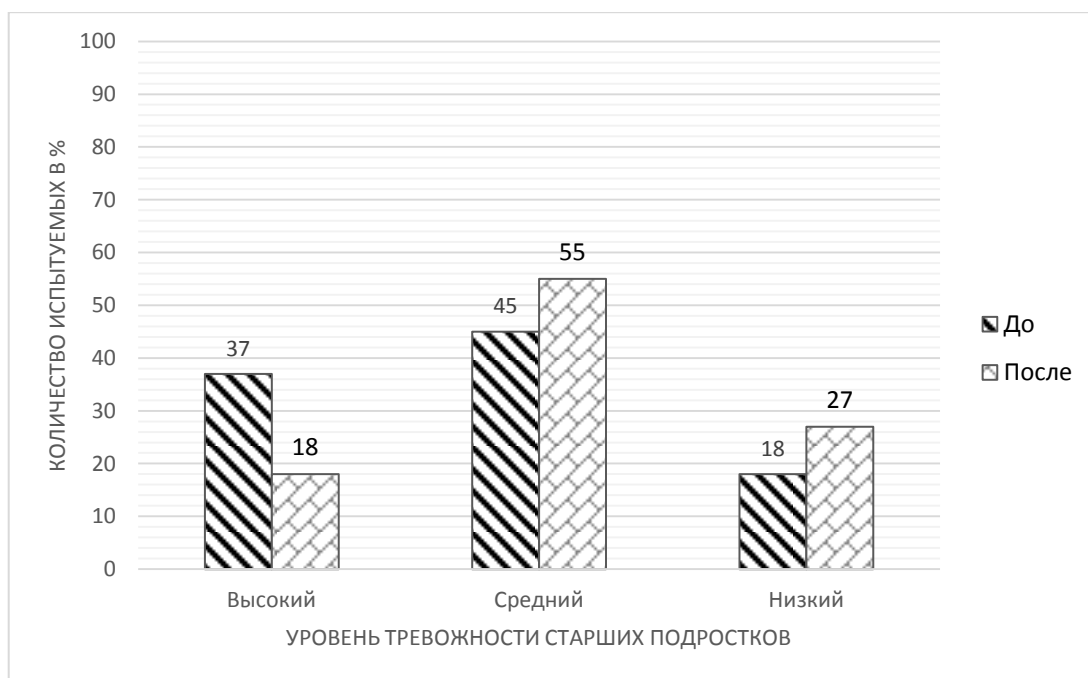


Рисунок 7 – Результаты диагностики измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора) до и после реализации психолого-педагогической программы коррекции

Высоким уровнем тревожности характеризуются 18% (2 чел.) респондентов. Подростки, с высокими показателями тревожности часто испытывают чувство тревоги в повседневных ситуациях. Они остро реагируют на критику и проявляют явный негативизм при возникновении трудностей.

Средний уровень наблюдается у 55% (6 чел.) испытуемых. Испытуемые с умеренным уровнем тревожности адекватно реагируют на ситуации стресса и могут конструктивно воспринимать критику со стороны.

Низкий уровень тревожности характерен для 27% (3 чел.) подростков. Такие дети, возможно, переживают «скрытую тревожность». Они зачастую невезучи из-за своей несостоятельности, остро реагируют на других людей, но держат это «в себе». Они пытаются не допускать негативный опыт в свое сознание.

Представим результаты исследования по методике Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан) на рисунке 8 [Приложение 4, Таблица 6].

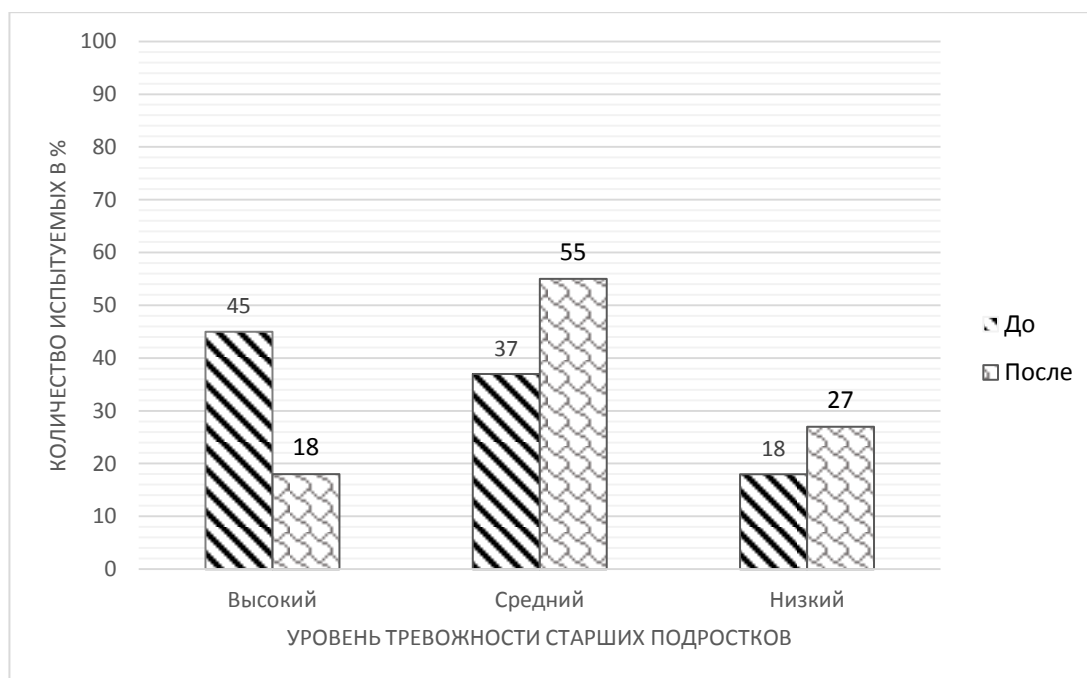


Рисунок 8 – Результаты диагностики ситуативной тревожности по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан) до и после реализации психолого-педагогической программы коррекции

Высокий уровень наблюдается у 18% (2 чел.) учащихся. Подростки с высоким уровнем тревожности характеризуются частым пребыванием в состоянии внутриличностного конфликта. Довольно хорошо учатся, но такой результат дается им с невероятным трудом. Часто заболевают, имеют место быть явные вегетативные реакции.

Средний уровень тревожности выявлен у 55% (6 чел.) респондентов. Такие учащиеся адекватно реагируют при стрессовых ситуациях. Они гармоничны с собой и окружающим миром.

Низкий уровень выявлен у 27% (3 чел.) испытуемых. Подростков с низким уровнем тревожности не беспокоит результат их деятельности. Они не замотивированы в хорошем результате и высоком уровне получаемых знаний.

Для проверки выдвинутой гипотезы был выполнен расчёт Т-критерия Вилкоксона [Рисунок 9]. Сопоставлены показатели методики «Исследование тревожности» (Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина) [Приложение 4, Таблица 6].

Сформулируем гипотезы:

H0: Интенсивность сдвигов в направлении повышения ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП не превосходит интенсивности сдвигов в направлении понижения.

H1: Интенсивность сдвигов в направлении понижения ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП превышает интенсивность сдвигов в направлении повышения.

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+10)10}{2} = 55$$

$$T = \sum R_t = 4.5$$

Критические значения:

$$T_{кр} = 5 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 10 \quad (p \leq 0.05)$$

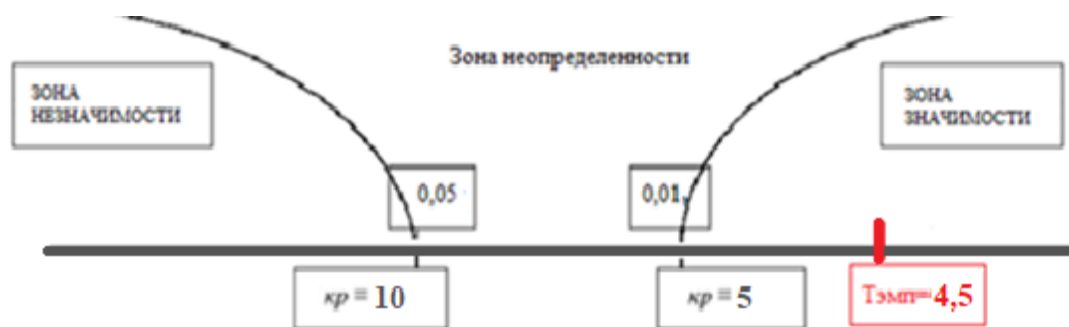


Рисунок 9 – Ось значимости Т-критерия Вилкоксона

Таким образом, исходя из представленного расчёта, мы видим, что Т эмп. значение попадает в зону значимости, следовательно принимается гипотеза H1.

Обсудим результаты расчёта Т-критерия Вилкоксона по данным методики диагностики измерения уровня тревожности, представленные на рисунке 10 (шкала Дж. Тейлора) [Приложение 4, Таблица 8].

Сформулируем гипотезы:

H0: Интенсивность сдвигов в направлении повышения ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП не превосходит интенсивности сдвигов в направлении понижения.

H1: Интенсивность сдвигов в направлении понижения ситуативной

тревожности старших подростков с ДЦП превышает интенсивность сдвигов в направлении повышения.

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+11)11}{2} = 66$$

$$T_{\text{эмп.}} = \sum R_t = 7$$

Критические значения:

$$T_{\text{кр}} = 7 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}} = 13 \quad (p \leq 0.05)$$



Рисунок 10 – Ось значимости T-критерия Вилкоксона

Таким образом, подводя итоги произведенного расчёта и учитывая то, что $T_{\text{эмп.}}$ находится в области значимости, принимается гипотеза H_1 .

Рассмотрим результаты расчёта T-критерия Вилкоксона по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), представленные на рисунке 11 [Приложение 4, Таблица 9].

Сформулируем гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП не превосходит интенсивности сдвигов в направлении понижения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении понижения ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП превышает интенсивность сдвигов в направлении повышения.

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+6)6}{2} = 21$$

$$T_{\text{эмп.}} = \sum R_t = 0$$

Критические значения:



Рисунок 11 – Ось значимости Т- критерия Вилкоксона

Таким образом, на основании проведенного опытно-экспериментального исследования ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП мы выяснили, что количество школьников с показателями «норма» увеличилось. Расчёт Т-критерия Вилкоксона, показал, что значение уровня ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП находится в зоне значимости, а значит программа психолого-педагогической коррекции эффективна. Следовательно, гипотеза исследования подтверждена.

3.3. Психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

Изучив литературу психолого-педагогического содержания, мы разработали методические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП. Рассмотрим их.

Рекомендации педагогу-психологу:

1. Провести психолого-педагогический консилиум для того, чтобы довести до сведения классных руководителей результаты психологической диагностики по изучению степени ситуативной тревожности учеников с ДЦП.

2. Сформировать процесс консультирования и просвещения родителей, если это будет нужно, на координацию действий, которые будут направлены на оказание помощи детям с высокой степенью школьной тревожности в процессе обучения.

3. Создать программу коррекционных занятий с учениками, у которых повышенная степень ситуативной тревожности, опираясь на характер и природу трудностей.

4. Организовать и провести тренинговые занятия с учениками, имеющими высокую степень ситуативной тревожности для снижения ее уровня и устранения вероятных затруднений обучения, а также для создания позитивной учебной мотивации.

5. В оценке продуктов учебной деятельности, обучающихся следует отказаться от сравнения с таковыми у других детей. Стоит фиксировать внимание на положительных и отрицательных сторонах в деятельности ученика, делая акцент на том, что «временные неудачи» при помощи усиленной работы всегда приводят к совершенствованию её итогов.

6. Похвалу как одного из мотивирующих способов учебной деятельности следует применять только в процессе занятости школьника. Не нужно её использовать в случаях пассивного учебного процесса в классе[4, с. 33].

Рекомендации классным руководителям

1. Взять группу детей с высокой степенью ситуативной тревожности под особое наблюдение, по возможности избегая в общении критикующих замечаний и негативного оценивания их личности, которые имеют психотравмирующее воздействие на них.

2. Реализовать персональный подход в обучении и межличностном взаимодействии.

3. Провести на внеклассном мероприятии работу, которая была бы направлена на то, чтобы снять эмоциональное напряжение, сплотить детский коллектив и развить коммуникативные навыки.

4. Во избежание переутомления создать такие щадящие условия, как: использование на уроке элементов двигательной и эмоциональной разгрузки; распределение учебной нагрузки и объема домашнего задания; частое изменение видов деятельности.

5. Необходимо иметь в виду, что дети с высоким уровнем ситуативной тревожности к школьному обучению большое значение придают эмоциям. Такие дети могут хорошо учиться в условиях спокойной и благожелательной атмосферы и, напротив, наименее успешны в ситуациях высокого напряжения: когда время выполнения задания ограничено, при выполнении контрольных работ, при опросе, требующем моментальной ответной реакции [4, с. 37].

Важно умение педагога давать подростку максимально содержательную информацию о результатах его деятельности, не смешивая ее с оценками и замечаниями, относящимися к личности в целом. Должно быть сформировано правильное отношение к неудачам и ошибкам детей. Должны быть выделены четкие требования к старшим подросткам с ДЦП в учебной деятельности и поведении, данные требования должны быть разъяснены, и обеспечен самоконтроль детей за их выполнением. Классным руководителем должна осуществляться рефлексия причин трудностей во взаимоотношениях с некоторыми учениками и выработка способов преодоления этих трудностей [9, с. 300].

Рекомендации родителям:

1. Наладьте процесс взаимодействия со своим подростком так, чтобы он чувствовал себя с вами безмятежно и уверенно.

2. Внимательно слушайте своего подростка, проводите вместе с ним как можно больше времени.

3. Установите семейные традиции, совместные дела: игры (подвижные, настольные, компьютерные); коллективное чтение интересных и полезных книг; походы в кино, театр, музей; совместные

покупки, прогулки; совместные развлечения и отдых; совместное приготовление пищи.

4. Рассказывайте школьнику о себе: о своем детстве, о победах и поражениях, ошибках и переживаниях.

5. Если в семье несколько детей, уделяйте свое внимание каждому из них в отдельности, а не только всем вместе одновременно.

6. Контролируйте себя, особенно в те минуты, когда находитесь под действием стресса, раздражены: Мысленно скажите себе «Стоп!» и посчитайте до 10; не прикасайтесь к подростку в такой момент; перенесите на другое время совместные дела с подростком (если это возможно); в эти моменты постарайтесь избегать резких движений, двигайтесь намеренно медленнее; дышите глубже и медленно, намеренно сбавьте громкость и тон голоса, не хлопайте дверью.

7. Если вы огорчены, то детям следует знать о вашем состоянии. Скажите им напрямую о своих чувствах, желаниях, потребностях, используя при этом «Я-сообщения» вместо того, чтобы сорвать свое недовольство на детях: «Прости, я очень устала на работе. У меня не все получается правильно. Был тяжелый день. Я сейчас попью чаю, немного отдохну, а затем мы с тобой поговорим», «Я очень расстроена, у меня плохое настроение. Я хочу побыть одна. Пожалуйста, поиграй в соседней комнате», «Извини, я сейчас очень раздражена, но ты абсолютно ни в чем не виноват. Сейчас я приведу себя в порядок и приду к тебе».

8. В те минуты, когда вы расстроены или разгневаны: сделайте для себя что-нибудь приятное, что успокоило бы вас; примите теплую ванну, душ и попейте чаю; прослушайте любимую музыку; просто расслабьтесь, лежа на диване; глубоко дышите, выдыхайте свой гнев в виде облачка; напрягайте и расслабляйте кисти рук.

9. Поддерживайте старшего школьника в его стремлениях.

10. Составьте с подростком расписание дня и следите за его соблюдением [54].

11. Не доставляйте трудности на этапах обучения.
12. Укрепляйте в подростке желание добиться успеха. В каждой деятельности обязательно найдите то, за что его можно похвалить.
13. Если вас беспокоит что-то в поведении подростка, его учебных делах, не стесняйтесь обратиться за консультацией к учителю или школьному психологу.
14. Уважайте мнение школьника о его педагогах.
15. У ученика должно оставаться время для игровых занятий.
16. Обсуждайте со школьником его учебные дела и отношения с друзьями.
17. Поощряйте самостоятельность и активность детей, дайте им возможность функционировать без помощи других. Будьте другом или наставником подростка.
18. Поддерживайте своего подростка в трудных ситуациях.
19. Научитесь разумно, спокойно и терпеливо отказывать детям в случае необходимости, так как это позволит подростку ориентироваться в социальной среде.
20. Выражайте свои мысли четко, конкретно, последовательно, кратко.
21. Интересуйтесь мнением подростка, внимательно его слушайте, прежде чем критиковать. Дайте ему возможность говорить и тактично исправьте, если он ошибается в чем-то.
22. Будьте готовы принять и согласиться с точкой зрения подростка. Это не повредит вашему авторитету, но укрепит у подростка чувство собственного достоинства.
23. Развивайте детский общий запас знаний, идей, мышления, интеллекта, интересов не только игровых, но и воспитательных. Для детей с ДЦП важно повторение новых знаний и умений для закрепления, а также обучение их в разных условиях [54, с. 31].

24. Организуйте образовательную среду для детей дома: специальное отдельное место и оборудование для тренировок, игр, отдыха. Пусть дети сами позаботятся о порядке и чистоте этих мест.

25. Развивайте специальные навыки и способности детей. Помогите найти скрытые таланты и возможности подростка.

26. Научите детей техникам концентрации внимания, переключения внимания, релаксации, регуляции эмоционального состояния, отдыха.

27. Развивайте интересы своего подростка и свои собственные, чтобы у всех членов семьи была возможность саморазвития и самовыражения.

28. Поддерживайте психологически благоприятный климат в семье, дружеские отношения с родственниками, друзьями и знакомыми.

29. Доброжелательно, спокойно, терпеливо реагируйте на интерес незнакомцев к вашему подростку в присутствии незнакомцев и вашего подростка [54, с. 33].

Таким образом, разработанные нами психолого-педагогические рекомендации по коррекции школьной ситуативной тревожности старших подростков представляют практическую значимость и позволят достичь положительных результатов в этом направлении.

Выводы по III главе

В опытно-экспериментальной части исследовательской работы мы провели психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП. Психологическая коррекция — это психологическое воздействие на структуру психической деятельности с целью исправления или ослабления дефектов в развитии. По данному нами определению психологической коррекции можно понять, что главной задачей коррекционно-педагогической деятельности является

преодоление, исправление определенного недостатка, который присущ подростку, а также успешная адаптация данного подростка в социуме. С данной целью нами представлена программа адаптированная и составленная на основе работ авторов: Н. Р. Абдрахманова, Е.Г. Капитанец, О.А. Кондратьева, Я.В. Федоренко.

После проведения программы психолого-педагогической коррекции необходимо провести анализ проделанной работы, чтобы выявить ее эффективность, увидеть слабые и сильные стороны программы, увидеть динамику коррекционного процесса и определить, в отношении каких параметров коррекция показала себя как менее эффективная. Представлены результаты после проведения психолого-педагогической коррекции.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что у большинства испытуемых наблюдается положительная динамика изменений. Представим подробные результаты повторной диагностики методик. А именно: результаты диагностики по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина: низкий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 37% (4 чел.); средний уровень ситуативной тревожности -45% (5 чел.) испытуемых; высокий уровень ситуативной тревожности у 18% (2 чел.) испытуемых.

Результаты исследования тревожности по методике диагностики измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора) показало, что с высоким уровнем тревожности характеризуются 18% (2 чел.) респондентов. Средний уровень наблюдается у 55% (6 чел.) испытуемых. Низкий уровень тревожности характерно для 27% (3 чел.) подростков.

Результаты исследования тревожности по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан) определили, что высокий уровень наблюдается у 18% (2 чел.) учащихся. Средний уровень тревожности выявлен у 55% (6 чел.) респондентов. Низкий уровень выявлен у 27% (3 чел.) испытуемых. На основании проведенного опытно –

экспериментального исследования ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП установили, что количество школьников с показателями «норма» увеличилось.

В итоговой части исследовательской работы представлены психолого-педагогические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности старших подростков, которые представляют практическую значимость и позволят достичь положительных результатов в этом направлении.

Расчёт Т-критерия Вилкоксона показал, что значение уровня ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП находится в зоне значимости, а значит программа психолого-педагогической коррекции эффективна. Следовательно, гипотеза исследования подтверждена.

Заключение

На основании рассмотренного теоретического материала исследования проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП было установлено следующее:

Ситуативная тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Ситуативная тревожность обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно угрожающую человеку. Под тревожностью мы понимаем индивидуальную психологическую особенность, которая заключается в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают. Особенность проявления тревожности определена внешними обстоятельствами и возрастными особенностями личности, что определяет специфику работы с разными группами тревожных людей.

Подростковый период – переходный период от детства к взрослости. ДЦП (детский церебральный паралич) — это термин, используемый для обозначения группы непрогрессирующих нарушений позы тела и движений, вызванных повреждением ЦНС, произошедшим в антенатальном, интранатальном или неонатальном периоде. Двигательные нарушения, характерные для ДЦП, часто сопровождаются когнитивными, речевыми, пароксизмальными расстройствами. У детей с ДЦП отмечается высокий уровень тревожности как характерологический признак и главный индикатор нарушений в личностной сфере. Причиной развития тревожности может стать смена социальных отношений, часто представляющая для подростка значительные трудности. При посещении подростком детских учреждений тревожность провоцируется особенностями взаимодействия воспитателя с подростком при

превалировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок.

Представлено «Дерево целей» и на его основании разработана модель психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП. Представленная модель содержит теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий и аналитический блоки.

Исследование ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В параграфе дана характеристика методам исследования (анализ, обобщение, тестирование, целеполагание, модель, формирующий эксперимент, констатирующий эксперимент и т.д.) и методикам (методика «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), методика «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан), расчет Т-критерия Вилкоксона), с помощью которых, определяется уровень ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Результаты диагностики по трём методикам, позволили определить уровни тревожности подростков с ДЦП.

Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина:

Низкий уровень ситуативной тревожности – 18% (2 чел.) испытуемых. Средний уровень ситуативной тревожности – 45% (5 чел.) испытуемых. Высокий уровень ситуативной тревожности – 37% (4 чел.) испытуемых.

Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности по методике измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора): Высокий уровень – 37% (4 чел.) респондентов. Средний уровень – 45% (5 чел.) испытуемых. Низкий уровень – 18% (2 чел.) подростков.

Результаты исследования уровня тревожности по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан): Высокий уровень наблюдается у 45% (5 чел.) учащихся. Средний уровень тревожности выявлен у 37% (4 чел.) респондентов. Низкий уровень выявлен у 18% (2 чел.) испытуемых.

Анализ полученных данных при диагностике ситуативной тревожности показал, что у школьников в основном превалирует средний уровень, но есть и показатели проявления ситуативной тревожности, превышающие или принижающие норму уровня данного показателя. В связи с этим, целесообразно проведение программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП. Программа психолого-педагогической коррекции направлена на снижение и нормализацию уровня ситуативной тревожности у старшеклассников, которые имеют повышенный уровень по данному показателю, а также в качестве профилактики и сохранения стабильности по показателю для учащихся с нормальным уровнем ситуативной тревожности.

В опытно-экспериментальной части исследовательской работы мы провели психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Психологическая коррекция — это психологическое воздействие на структуру психической деятельности с целью исправления или ослабления дефектов в развитии. По данному нами определению психологической коррекции можно понять, что главной задачей коррекционно-педагогической деятельности является преодоление, исправление определенного недостатка, который присущ подростку, а также успешная адаптация данного подростка в социуме. С данной целью нами представлена программа адаптированная и составленная на основе работ авторов: Н. Р. Абдрахманова, Е.Г. Капитанец, О.А. Кондратьева, Я.В. Федоренко.

После проведения программы психолого-педагогической коррекции

необходимо провести анализ проделанной работы, чтобы выявить ее эффективность, увидеть слабые и сильные стороны программы, увидеть динамику коррекционного процесса и определить, в отношении каких параметров коррекция показала себя как менее эффективная. Представлены результаты после проведения психолого-педагогической коррекции.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что у большинства испытуемых наблюдается положительная динамика изменений. Представим подробные результаты повторной диагностики методик. А именно: результаты диагностики по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина: низкий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 37% (4 чел.); средний уровень ситуативной тревожности -45% (5 чел.) испытуемых; высокий уровень ситуативной тревожности у 18% (2 чел.) испытуемых.

Результаты исследования тревожности по методике диагностики измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора) показало, что с высоким уровнем тревожности характеризуются 18% (2 чел.) респондентов. Средний уровень наблюдается у 55% (6 чел.) испытуемых. Низкий уровень тревожности характерно для 27% (3 чел.) подростков.

Результаты исследования тревожности по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан) определили, что высокий уровень наблюдается у 18% (2 чел.) учащихся. Средний уровень тревожности выявлен у 55% (6 чел.) респондентов. Низкий уровень выявлен у 27% (3 чел.) испытуемых. На основании проведенного опытно – экспериментального исследования ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП установили, что количество школьников с показателями «норма» увеличилось.

В итоговой части исследовательской работы представлены психолого-педагогические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности старших подростков, которые представляют практическую

значимость и позволят достичь положительных результатов в этом направлении.

Расчёт T-критерия Вилкоксона показал, что значение уровня ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП находится в зоне значимости, а значит программа психолого-педагогической коррекции эффективна.

Резюмируя выше представленное заключение, мы можем установить, что гипотеза исследования доказана. Цель достигнута, задачи решены.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 672 с.
2. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 2000. 254 с.
3. Астапов В.М. Тревога и тревожность. Хрестоматия. М.: ПЕР СЭ, 2008. 377 с.
4. Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток: практ. рук. для отчаявшихся родителей/пер. с англ. А.Б. Орлова; Научно-внедрен. лаб. псих.педагогика образования. М.: Академический Проект, 2003. 208 с.
5. Бурменская Г.В., Карабанова О.А. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
6. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие. М: Ось-89, 2009. 176 с.
7. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 2008. 685 с.
8. Возрастная и педагогическая психология: Тексты. Сост. и коммент. Шуаре Марта О.М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002. 272с.
9. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка//Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 4-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 2006. 304 с.
10. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 2009. 332 с.
11. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех

специальностей педагогических вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.

12. Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства. Нейрофизиологическое исследование. Перевод с англ. Виноградовой О.С. Под редакцией и с предисловием действ. члена АМН Анохина П.К. М.: Сфера, 2006. 212 с.

13. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. 336 с.

14. Дмитриева Н.Ю. Общая психология: шпаргалки. М.: ЭКСМО, 2008. 46 с.

15. Долгова В.И. К проблеме формирования готовности психолога образования к сопровождению процессов управления инновационной деятельностью. Наука. Теория и практика, 2012. С. 55 – 63.

16. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Проспект, 2009. 560 с.

17. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие. М.: Смысл, 2005. 204 с.

18. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. (Серия «Мир психологии»). М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.

19. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. СПб.: «Питер», 1999. 464 с.

20. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2007. 752 с.

21. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия. М.: Институт практической психологии, 2003. 304 с.

22. Капитанец Е.Г. Проявление ситуативной тревожности подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата//Проблемы и перспективы развития науки в России и мире. Уфа, 2015. С.200-202.

23. Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция

тревожности у подростков с ограниченными возможностями здоровья//Влияние науки на инновационное развитие. Уфа, 2015. С.283-285.

24. Коменский Я.А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики»). М: Педагогическое общество России, 2005. 152 с.

25. Кон И.С. Открытия «Я». М.: Эксмо, 2008. 367 с.

26. Кондратьева О.А. Личностные ресурсы психологической защиты // Сукиасян А.А. Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2015. С. 284 – 285.

27. Копейко Я.Ю. Тревожность и агрессивность у подростков. //Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 34

28. Корягина О.П. Проблемы подросткового возраста (психолого-педагогическое исследование) // Классный руководитель, 2003, №1. С. 32–35.

29. Круковер В. Воспитание подростка. М.: Континент, 2007. 384 с.

30. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология: Курс лекций. Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. 146 с.

31. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги. //Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 131 – 137.

32. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2005 511 с.

33. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности// Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/ Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 4-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 2003. 304 с.

34. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2009. 592 с.

35. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по

спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». М.: Просвещение, 2004. 256с.

36. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

37. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 456 с.

38. Мясищев В.Н. Психология отношений. Под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 2005. 143 с.

39. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2007. 688 с.

40. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Издательство «Эгвес», 2005. 176 с.

41. Петровский А.В. Общая психология. М.: Эксмо, 2006. 213 с.

42. Поливанова Л.Б. Психологическое содержание подросткового возраста //Вопросы психологии. 1992.- № 5. С. 23-27.

43. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2009. 668 с.

44. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МОДЭК, 2007. 304 с.

45. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. СПб.: Речь, 2009. 128 с.

46. Психология подростка: Хрестоматия/ Сост. Ю.П. Фролов. М.: Российское педагогическое агентство, 2007. 526 с.

47. Психология человека от рождения до смерти / Под общей ред. А.А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. 656 с.

48. Психология эмоций/ Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 288 с.

49. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А.Добровольская и др. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.
50. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
51. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 384с.
52. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. №2. С. 58-65.
53. Роженко А. Коррекция эмоционально-волевой сферы подростка // Социальное обеспечение, 2005. - №3. С.16-17
54. Романов А.А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом. Рабочая тетрадь специалиста. Опросники, заключение, рекомендации, перечень игровых задач. М.: «Плэйт», 2009. 32 с.
55. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том I / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Научное издательство «большая российская энциклопедия», 2003. 415 с.
56. Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания, 1997. № 2. С.42-48.
57. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии СПб: «Питер», 2010. 712 с.
58. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
59. Свеницкий А.Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2007. 512 с.
60. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 3-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 2009. 304 с.

61. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки данных. СПб.: ООО «Речь», 2003. 250 с.
62. Симонов В.П. Диагностика степени обученности учащихся: Учебно-справочное пособие. М.: МРА, 2009. 48 с.
63. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 4-е изд. М.: Педагогика, 2004. 96 с.
64. Складорова Т.В. Возрастная педагогика и психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Покров, 2004. 143 с.
65. Сорокина О.А. Коррекция недостатков учебной деятельности школьников// Начальная школа, 1998, № 9. С. 97– 100.
66. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 288 с.
67. Титченер Э.Б. Очерки психологии. СПб.: Питер, 2008. 127 с.
68. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Изд-во Владос-пресс, 2003. 176 с.
69. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста. М.: Институт практической психологии, 2007. 304с.
70. Фрейд З. Психоанализ творчества. Леонардо да Винчи, Микеланджело, Достоевский. М.: Алгоритм, 2016. 256 с.
71. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
72. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие. М., 2008.384 с.

Методики диагностики ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

1. Шкала Ч.Д. Спилберга, Ю.Л.

Ханина (Шкала самооценки уровня тревожности).

Предлагаемый тест является надежным информативным способом. Данный тест является надежным источником информации о самооценке человеком уровня своей тревожности в данный момент (реактивная тревожность) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека). Разработан Ч.Д. Спилбергером (США) и адаптирован Ю.Л. Ханиным.

Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающих, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушения тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

Но тревожность изначально не является негативной чертой. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень «полезной тревоги».

Шкала самооценки состоит из 2 частей, отдельно оценивающих реактивную (РТ, высказывания № 1-20) и личностную (ЛТ, высказывания № 21-40) тревожность.

Показатели РТ и ЛТ подсчитываются по формулам:

$$РТ = E_1 - E_2 + 35,$$

где E_1 — сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18

E_2 — сумма остальных зачеркнутых цифр (пункты 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

$$ЛТ = E_1 - E_2 + 35,$$

где E_1 — сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

E_2 — сумма остальных цифр по пунктам 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

При интерпретации результат можно оценивать так:

До 30- низкая тревожность;

31 – 45- умеренная тревожность;

46и более - высокая тревожность.

Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания, высокая тревожность предполагает склонность к проявлению состояния тревоги в ситуациях оценки собственной компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Но иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя «в лучшем свет

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

A — Нет, это не так

B — Пожалуй, так

C — Верно

D — Совершенно верно

		A	B	C	D
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 испытываю сожаление	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 чувствую себя отдохнувшим	1	2	3	4
9.	Я беспокоен	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, напряженности	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
21.	Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
22.	Я очень быстро устаю	1	2	3	4
23.	Я легко могу заплакать	1	2	3	4
24.	Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
25.	Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4

26.	Обычно я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
27.	Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня	1	2	3	4
28.	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
29.	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30.	Я вполне счастлив	1	2	3	4
31.	Я принимаю все слишком близко к сердцу	1	2	3	4
32.	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33.	Обычно я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
34.	Я стараюсь избегать критических ситуаций	1	2	3	4
35.	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36.	Я доволен	1	2	3	4
37.	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38.	Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть	1	2	3	4
39.	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40.	Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж. Тейлора)

Опросник состоит из 50 утверждений. Служит для оценки общего уровня тревожности, опасения (страха)

Инструкция: прочтите внимательно каждое из приведенных ниже утверждений и поставьте «+» в случае, если утверждение относится к Вам, «-» , если вы не согласны. В случае затруднений возможен ответ «не знаю», тогда поставьте «?».

1. Обычно я спокоен и вывести меня из себя нелегко.
2. Мои нервы расстроены не более, чем у других людей.
3. У меня редко бывают запоры.
4. У меня редко бывают головные боли.
5. Я редко устаю.
6. Я почти всегда чувствую себя вполне счастливым.
7. Я уверен в себе.
8. Практически я никогда не краснею.
9. По сравнению с моими друзьями я считаю себя вполне смелым человеком.
10. Я краснею не чаще, чем другие.
11. У меня редко бывают сердцебиение и одышка.
12. Обычно мои руки и ноги достаточно теплые.
13. Я застенчив не более, чем другие.
14. Мне не хватает уверенности в себе.
15. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.

16. У меня бывают периоды такого беспокойства, что я не могу усидеть на месте.
17. Мой желудок сильно беспокоит меня.
18. У меня не хватает духа вынести все предстоящие трудности.
19. Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие.
20. Мне кажется порой, что передо мной нагромождены такие трудности, которые мне не преодолеть.
21. Мне нередко снятся кошмарные сны.
22. Я замечаю, что мои руки начинают дрожать, когда я пытаюсь что-либо
23. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
24. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
25. Мне приходилось испытывать страх в тех случаях, когда я точно знал, что мне ничего не угрожает.
26. Мне трудно сосредоточиться на работе или на каком-либо задании.
27. Я работаю с большим напряжением.
28. Я легко прихожу в замешательство.
29. Почти все время я испытываю тревогу из-за кого-нибудь или чего-нибудь.
30. Я склонен принимать все слишком всерьез.
31. Я часто плачу, у меня глаза «на мокром месте» .
32. Меня нередко мучают приступы рвоты и тошноты.
33. Раз в месяц у меня бывает расстройство стула (или чаще). Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.
34. Мне очень трудно сосредоточиться на чем-либо.
35. Мое материальное положение весьма беспокоит меня.
36. Нередко я думаю о таких вещах, о которых ни с кем не хотелось бы
37. У меня бывали периоды, когда тревога лишала меня сна.
38. Временами, когда я нахожусь в замешательстве,
39. У меня появляется сильная потливость и это чрезвычайно смущает меня.
40. Даже в холодные дни я легко потею.
41. Временами я становлюсь таким возбужденным, что мне трудно заснуть.
42. Я - человек легко возбудимый.
43. Временами я чувствую себя совершенно бесполезным.
44. Порой мне кажется, что моя нервная система расшатана и я вот-вот выйду из себя.

45. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.
46. Я гораздо чувствительнее, чем большинство людей.
47. Я почти все время испытываю чувство голода.
48. Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков.
49. Жизнь для меня всегда связана с необычным напряжением.
50. Ожидание всегда нервирует меня.

Обработка результатов

Каждый ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл, при неопределенном ответе ставится 0,5 балла. Показатели ранжируются следующим образом: от 0 до 6 баллов - низкая тревожность, от 6 до 20 баллов - средняя, выше 20 баллов - высокая.

Ключ: вопросы 1-12 ответ нет; 13-50 - ответ да.

Настоящая шкала тревожности была разработана А.М.Прихожан в 1980-1983 гг. по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человека тревогостенности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является то, что, во-первых, они позволяют выделить области действительности, вызывающие тревогу, и, во-вторых, в меньшей степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, т.е. от развитости интроспекции и наличия определенного словаря переживаний.

Методика относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее коллективно. Бланк содержит необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и содержание методики.

Методика разработана в двух формах. Форма А предназначена для школьников 10-12 лет, Форма Б – для учащихся 13-16 лет. Инструкция к обеим формам одинакова.

Инструкция к тесту

(На первой странице бланка). На следующих страницах перечислены ситуации, обстоятельства, с которыми ты встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, так как могут вызвать тревогу, беспокойство или страх.

Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах и обведи кружком одну из цифр справа – 0, 1, 2, 3 или 4, – в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх.

- Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, в столбик «Ответ» поставь цифру 0.
- Если она немного тревожит, беспокоит тебя, в столбик «Ответ» поставь цифру 1.
- Если беспокойство и страх достаточно сильны и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию, в столбик «Ответ» поставь цифру 2.
- Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, в столбик «Ответ» поставь цифру 3.
- При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе в столбик «Ответ» поставь цифру 4.

Проверни страницу.

(На второй странице инструкция продолжается) Твоя задача – представить себе каждую ситуацию (себя в этой ситуации), определить, насколько она может вызвать у тебя тревогу, беспокойство, страх, опасения, и обвести одну из цифр, определяющих, насколько она для тебя неприятна.

Что означает каждая цифра, написано вверху страницы (Далее следует текст методики).

Тестовый материал

Варианты ответов:

Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
0	1	2	3	4

Форма А

№	Ситуация	Ответ
Пример	Перейти в новую школу	
1	Отвечать у доски	
2	Оказаться среди незнакомых ребят	
3	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	
4	Слышать заклятия	
5	Разговаривать с директором школы	
6	Сравнивать себя с другими	
7	Учитель смотрит по журналу, кого спросить	
8	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	
9	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	
10	Видеть плохие сны	

11	Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	
12	После контрольной, теста – учитель называет отметки	
13	У тебя что-то не получается	
14	Смотреть на человека, похожего на мага, колдуна	
15	На тебя не обращают внимания	
16	Ждешь родителей с родительского собрания	
17	Тебе грозит неуспех, провал	
18	Слышать смех за своей спиной	
19	Не понимать объяснений учителя	
20	Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем	
21	Слышать предсказания о космических катастрофах	
22	Выступать перед зрителями	
23	Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	
24	С тобой не хотят играть	
25	Проверяются твои способности	
26	На тебя смотрят как на маленького	
27	На экзамене тебе достался 13-й билет	
28	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	
29	Оценивается твоя работа	
30	Не можешь справиться с домашним заданием	
31	Засыпать в темной комнате	
32	Не соглашаешься с родителями	
33	Берешься за новое дело	
34	Разговаривать с школьным психологом	
35	Думать о том, что тебя могут «сглазить»	
36	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	
37	Слушать страшные истории	
38	Спорить со своим другом (подругой)	
39	Думать о своей внешности	
40	Думать о призраках, других страшных, «потусторонних» существах	

Примечание. Пункты 5, 8, 9, 17, 31 заимствованы из шкалы О.Кондаша.

Форма Б

№	Ситуация	Ответ
Пример	Перейти в новую школу	
1	Отвечать у доски	
2	Требуется обратиться с вопросом, просьбой к незнакомому человеку	
3	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	
4	Слышать заклятия	
5	Разговаривать с директором школы	
6	Сравнивать себя с другими	
7	Учитель делает тебе замечание	
8	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	
9	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	
10	Видеть плохие или «вещие»сны	
11	Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	
12	После контрольной, теста учитель называет отметки	
13	У тебя что-то не получается	
14	Мысль о том, что неосторожным поступком можно навлечь на себя гнев потусторонних сил	
15	На тебя не обращают внимания	
16	Ждешь родителей с родительского собрания	
17	Тебе грозит неуспех, провал	
18	Слышать смех за своей спиной	
19	Не понимать объяснений учителя	
20	Думаешь о своем будущем	
21	Слышать предсказания о космических катастрофах	
22	Выступать перед большой аудиторией	
23	Слышать, что какой-то человек «напускает порчу»на других	
24	Ссориться с родителями	
25	Участвовать в психологическом эксперименте	
26	На тебя смотрят как на маленького	
27	На экзамене тебе достался 13-й билет	
28	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	
29	Думаешь о своей привлекательности для девочек (мальчиков)	
30	Не можешь справиться с домашним заданием	

31	Оказаться в темноте, видеть неясные силуэты, слышать непонятные шорохи	
32	Не соглашаешься с родителями	
33	Берешься за новое дело	
34	Разговаривать со школьным психологом	
35	Думать о том, что тебя могут «сглазить»	
36	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	
37	Общаться с человеком, похожим на мага, экстрасенса	
38	Слушать, как кто-то говорит о своих любовных похождениях	
39	Смотреться в зеркало	
40	Кажется, что нечто непонятное, сверхъестественное может помешать тебе добиться желаемого	

Примечание. Пункты 5, 8, 9, 17, 31 заимствованы из шкалы О. Кондаша.

Ключ к тесту

Ключ является общим для обеих форм.

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

Обработка и интерпретация результатов теста

Выделение субшкал во многом условно. Например, предложенные в ней ситуации общения можно рассматривать с позиции актуализации представлений о себе, некоторые школьные ситуации – как ситуации общения со взрослыми и т. п. Однако представленный вариант, как показывает практика, продуктивен с точки зрения задачи преодоления тревожности: он позволяет локализовать зону наибольшего напряжения и построить индивидуализированную программу работы.

При обработке ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку.

Первичная оценка переводится в шкальную. В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка. Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы учащихся соответствующего возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности, по отдельным субшкалам – отдельных видов тревожности.

Общая тревожность

Стены	Половозрастные группы (результаты в баллах)							
	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.
1	0-33	0-26	0-34	0-26	0-34	0-37	0-33	0-27
2	34-40	27-32	35-43	27-32	35-43	38-45	34-39	28-34
3	41-48	33-39	44-50	33-38	44-52	46-53	40-46	35-41
4	49-55	40-45	51-58	39-44	53-61	54-61	47-53	42-47
5	56-62	46-52	59-66	45-50	62-70	62-69	54-60	48-54
6	63-70	53-58	67-74	51-56	71-80	70-77	61-67	55-61
7	71-77	59-65	75-81	57-62	81-88	78-85	86-74	62-68
8	78-84	66-71	82-89	63-67	89-98	86-93	75-80	69-75
9	85-92	72-77	90-97	68-73	99-107	94-101	81-87	76-82
10	93 и более	78 и более	98 и более	74 и более	108 и более	102 и более	88 и более	83 и более

Школьная тревожность

Стены	Половозрастные группы (результаты в баллах)							
	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.
1	0-8	0-7	0-2	0-7	0-8	0-7	0-7	0-6
2	9-11	8-10	3-5	8-9	9-10	8-9	8-9	7
3	12-13	11-12	6-7	9-10	11-13	10-12	10-11	8
4	14-16	13-14	8-10	11-12	14-15	13-15	12-13	9
5	17-18	15-16	11-12	13	16-18	16-17	14	10
6	19-20	17-18	13-15	14-15	19-20	18-20	15-16	11
7	21-22	19-20	16-17	16	21-22	21-22	17-18	12-13
8	23-25	21-22	18-20	17-18	23-25	23-25	19-20	14
9	26-27	23-24	21-22	19-20	26-27	26-28	21-22	15
10	28 и более	25 и более	23 и более	21 и более	28 и более	29 и более	23 и боле	16 и более

Самооценочная тревожность

Стены	Половозрастные группы (результаты в баллах)							
	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.
1	0-10	0-7	0-9	0-5	0-8	0-7	0-6	0-7
2	11	8-9	10-11	6-7	9-10	8-10	7-8	8-9
3	12-13	10	12-13	8	11-13	11-13	9-11	10-12
4	14	11-12	14-16	9-10	14-16	14-16	12-13	13-15
5	15-16	13	17-18	11-12	17-18	17-19	14-16	16-17
6	17-18	14-15	19-20	10-11	19-21	20-22	17-18	18-20
7	19	16-17	21-22	13-14	22-24	23-25	19-21	21-23
8	20-21	18	23-24	15	25-26	26-28	22-23	24-25
9	22-23	19-20	25-27	16-17	27-29	29-31	24-26	26-28
10	24 и более	21 и более	28 и более	18 и более	30 и более	32 и более	27 и более	29 и более

Межличностная тревожность

Стены	Половозрастные группы (результаты в баллах)							
	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.
1	0-8	0-7	0-8	0-8	0-6	0-8	0-6	0-7
2	9	8	9-10	9	7-9	9-11	7-8	8-9
3	10	9	11-12	10	10-12	12-14	9-11	10-12
4	11	10	13-14	11-12	13-15	15-17	12-13	13-15
5	12-13	11-12	15	13	16-17	18-20	14-15	16-17
6	14	13	16-17	14-15	18-20	21-23	16-18	18-20
7	15	14	18-19	16	21-23	24-26	19-20	21-23
8	16-17	15	20-21	17-18	24-26	27-29	21-23	24-26
9	18	16	22-23	19	27-29	30-32	24-25	27-28

10	19 и более	17 и более	24 и более	20 и более	30 и более	33 и более	26 и боле	29 и более
----	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	-----------------	------------------

Магическая тревожность

Стены	Половозрастные группы (результаты в баллах)							
	10-11 лет		12 лет		13-14 лет		15-16 лет	
	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.	дев.	мал.
1	0-7	0-6	0-7	0-4	0-5	0-6	0-6	0-5
2	8	7	8-9	5-6	6-7	7-8	7-9	6-7
3	9-10	8-9	10-11	8-10	9-10	10-11	8-9	4
4	11-12	10	12-13	8-9	11-13	11-12	12-14	10
5	13-14	11-12	14-15	10	14-15	13-14	15-16	11-12
6	15-16	13	16-17	11-12	16-18	15-16	17-19	13
7	17-18	14	18-20	13	19-21	17-18	20-22	14-15
8	19-20	15-16	21-22	14-15	22-23	19-20	23-24	16-17
9	21-22	17	23-24	16	24-26	21-23	25-27	18
10	23 и более	18 и более	25 и более	17 и более	27 и более	24 и более	28 и более	19 и боле

Результаты исследования ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

Таблица 1

Результаты исследования ситуативной тревожности по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина

Код испытуемых	Балл	Показатель
1	36	Средний
2	15	Низкий
3	45	Высокий
4	32	Средний
5	34	Средний
6	46	Высокий
7	32	Средний
й	45	Высокий
9	35	Средний
10	22	Низкий
11	49	Высокий

Итого: низкий уровень ситуативной тревожности –18% (2 чел.); средний уровень ситуативной тревожности – 45% (5 чел.) испытуемых; высокий уровень ситуативной тревожности –37% (4 чел.) испытуемых.

Таблица 2

Результаты исследования ситуативной тревожности по методике диагностики измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора)

Код испытуемых	Балл	Показатель
1	3	Низкий
2	4	Средний
3	15	Высокий
4	7	Средний
5	7	Средний
6	15	Высокий
7	5	Средний
8	17	Высокий

9	6	Средний
10	3	Низкий
11	14	Высокий

Итого: высокий уровень - 37% (4 чел.) респондентов; средний уровень - 45% (5 чел.) испытуемых, низкий уровень - 18% (2 чел.) подростков.

Таблица 3

Результаты исследования тревожности по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)

Код испытуемых	Балл	Показатель
1	82	Высокий
2	32	Низкий
3	84	Высокий
4	50	Средний
5	52	Средний
6	88	Высокий
7	53	Средний
й	80	Высокий
9	57	Средний
10	30	Низкий
11	82	Высокий

Итого: высокий уровень наблюдается у 45% (5 чел.) учащихся; средний уровень тревожности выявлен у 37% (4 чел.); низкий уровень выявлен у 18% (2 чел.) испытуемых.

Программа психолого-педагогической
коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП

Пояснительная записка

Актуальность проблемы обусловлена тем, что с переходом в старшие классы подростки испытывают стресс, связанный с приближающимися экзаменами и переходу к новому этапу своей жизни. Эти факторы зачастую служат поводом для повышения ситуативной тревожности. Разработанная программа рассчитана на детей старшего школьного возраста, учащихся 10-11 классов. Возраст детей 15-18 лет. Занятия проводятся 1-2 раза в неделю. Продолжительность программы: 9 занятий по 40 минут - 1 час, в кабинете психолога, либо в специально оборудованном помещении для тренинга - в достаточно просторном, хорошо проветренном помещении, в интерьере комнаты должны преобладать спокойные неяркие цвета. Состав группы: 5-12 человек.

Занятие 1

Цель: формирование рабочей группы, доверительных отношений.

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Время - 10 мин.

Упражнение 2 «Мне - соседу»

Цель: создание благоприятного настроения на работу

Инструкция: все участники встают в круг, достают из своего кармана любую мелкую вещицу и кладут её на ладонь правой руки. Пальцы левой руки складывают щепоткой над ладонью правой руки соседа слева. Со словами «мне» каждый участник берет предмет с ладони соседа и перекладывает его на свою правую ладонь со словами «соседу» и так до тех пор, пока предмет не вернется к своему хозяину.

Время: 5 минут

Обратная связь: Какие чувства испытывает каждый участник после выполнения упражнения?

Упражнение 3 «Ассоциации»

Цель: формирование положительного настроения, доверительных отношений.

Инструкция: Психолог. Давайте сейчас выберем первого водящего. Желающий встаёт перед участниками. Каждый присутствующий по очереди должен сказать, какие ассоциации вызывает у него водящий, то есть, что он нам напоминает: растение, предмет, животное. Не забывайте обращаться друг к другу по имени. (Участники играют.)

Время: 10 минут.

Обратная связь: что чувствовали? Какие сравнения были неожиданными?

Упражнение 4. «Твоё имя»

Цель: формирование доброжелательной атмосферы,

Инструкция: Участники встают в круг, а один, передавая мяч соседу, называет своё полное имя. Задача других – назвать, передавая мяч по кругу, как можно больше вариантов его имени (например: Катя, Катюша, Катерина, Катенька, Катюшка...). Задание повторяется для каждого участника. Затем все делятся впечатлениями о том, что чувствовали, когда слышали своё имя.

Время: 10 минут.

Обратная связь: Наше имя звучит для нас как лучшая в мире музыка. Поэтому, обращаясь друг к другу, давайте каждый раз будем начинать это обращение с имени

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

Занятие 2

Цель: развить умение самоанализа и преодоление барьеров, мешающих полноценному самовыражению.

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Время - 10 мин.

Упражнение 2 «Уверенность»

Цель: формирование чувства успеха, уверенности в себе. Развитие эмоциональных резервов в стрессовой ситуации.

Инструкция: Назовите 5 ситуаций, вызывающих ощущение: «чувствую себя хорошо». Воспроизведите их в своём воображении, запомните чувства, которые при этом возникнут. Теперь представьте, что вы кладете эти чувства в надёжное место и можете достать их оттуда, когда пожелаете.

Нарисуйте это место и назовите эти ощущения.

Время: 25 минут.

Обсуждение: что вы открыли нового для себя? Что чувствовали?

Упражнение 3. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

Занятие 3

Цель: коррекция самооценки, снятие напряжения в отношениях с другими.

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Время 5 мин.

Упражнение 2. «Ослиная шкура»

Цель: коррекция самооценки, снятие напряжения в отношениях с другими.

Инструкция: Ведущий говорит группе: «Иногда мы ощущаем себя лучше других, а иногда – хуже. Но настоящие герои чувствуют себя наравне с окружающими. Сейчас мы попробуем почувствовать это. Представьте, что мы попали в заколдованный лес и бродим по нему. Пусть каждый представит, что все другие герои хуже него. Они слабее, не такие умные, не такие красивые. Только ты настоящий герой. И не просто герой. А принц или даже король волшебной страны. Как вы при этом ходите, что чувствуете? (на выполнение этого задания дается 2-3 минуты.)

А теперь замрите на мгновение. Пускай каждый из вас представит, что он хуже других. На вас теперь ослиная шкура. Её не так просто снять. А все вокруг видят вас

таким и смеются над вами. Они гораздо сильнее и умнее вас. Как вы при этом ходите, что чувствуете? (на выполнение этого задания дается 2-3 минуты)

Теперь остановитесь и встряхните руками и ногами, сбросьте чары. Мы оказались на волшебной поляне. Найдите себе пару. Один из вас должен стать королем, а другой – ослиной шкурой. Пусть король расскажет своему партнеру, что даёт ощущение превосходства, что он чувствует в этом состоянии (задание выполняется 1-2 минуты). А теперь пусть ослиная шкура расскажет о своих чувствах (1-2 минуты)»

Рефлексия упражнения:

- Какие ощущения вы испытывали, будучи королём?
- Есть ли что – то неприятное в превосходстве?
- Какие существуют преимущества у ослиной шкуры?
- А какие недостатки?
- Какие преимущества дает равноправие?
- Бывали ли в вашей жизни моменты, когда вы чувствовали себя королём? А когда ослиной шкурой?

Время: 15 минут.

Упражнение 3. «Пойми меня»

Цель: тренировка умения слушать, понимать говорящего, развитие грамотности в формулировании собственных высказываний – основы конструктивного общения.

Инструкция: участники делятся на пары: один из них (по очереди) получает лист ватмана А4 с изображением геометрических фигур в различных вариациях на листе.

Участники садятся друг к другу спиной. Первый объясняет второму как можно точнее расположение фигур на своём листе, чтобы тот воспроизвёл предложенный вариант рисунка на чистом листе.

Анализ полученных работ проходит по принципу, у кого из пар участников максимально точно удалось воспроизвести предложенный рисунок по описанию, услышанному от первого участника.

Время: 15 минут.

Упражнение 4. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

Цель: обучения приемам снижения напряжения, формированию дружеских отношений.

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Время 5 мин.

Упражнение 2. «Я – снежная баба»

Цель: снятие мышечного напряжения.

Инструкция: Тебя вылепили дети, и теперь они ушли, оставив тебя одну. У тебя есть голова, туловище, две торчащие в стороны руки, и ты стоишь на крепких ножках. Прекрасное утро, светит солнце. Вот оно начинает припекать, и ты чувствуешь, что таешь. Сначала тает голова, потом одна рука, потом - другая. Постепенно, понемножку начинает таять и туловище. Ты превращаешься в лужицу, растекшуюся по земле» .

Время: 10 минут.

Упражнение 3. «Мой огонек»

Цель: снижение напряжение, обучение приемам визуализации.

Инструкция: Ты выходишь из этого дома и идёшь по улице. Ты никуда не торопишься, просто идёшь. Тебя никто не ждёт. Ты просто гуляешь. Замечаешь снежные сугробы вокруг дороги. Снег серебрится в лучах фонарей. Ты останавливаешься и любишь снегом. Потом поднимаешь глаза, видишь дома, освещённые окна. В окнах горит тёплый свет. В каждом окне – маленький мир. Уютный дом. Теперь представь себе, что где-то внутри тебя горит такой же маленький тёплый свет. Он даёт тебе уют и тёплый покой. Что бы ни происходило с тобой, какие бы бури и волнения ты не переживал, он горит ясным, тёплым, спокойным светом. Представь его в виде язычка пламени. Ты можешь осторожно взять его в руки. Вот он перед тобой. Ты бережно держишь его в руках. Полюбуйся его ровным, мягким светом. Поблагодари за тепло и мир, которые он даёт (Пауза). Теперь бережно положи его. Он всегда будет с тобой.

Время: 10 минут.

Упражнение 4. «Огонь-лед»

Цель: снятие внутренних зажимов.

Инструкция: Упражнение включает в себя попеременное напряжение в

расслабление всего тела. Участники выполняют упражнение стоя в кругу. По команде ведущего «Огонь» участники начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений выбираются каждым участником произвольно. По команде «Лед» участники застывают в позе, в которой застыла их команда, напрягая до предела все тело. Ведущий несколько раз чередует обе команды, произвольно меняя время выполнения той и другой.

Время: 7-10 минут.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

Занятие 5

Цель: научить участников внимательно относиться к себе, уважать и принимать себя.

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Время 5 мин.

Упражнение 2. «Аукцион»

Цель: нахождение способов работы с плохим настроением.

Инструкция: По типу аукциона предлагается, как можно больше способов помогающих справиться с плохим настроением. Все способы, принятые ведущим, фиксируются на доске.

Время: 10 минут.

Упражнение 3. «Печатная машинка»

Цель: развитие навыков эффективного взаимодействия.

Инструкция: группе даётся пословица (например «Один в поле не воин»), Участникам необходимо распределить между собой буквы алфавита, а затем озвучить пословицу чётко, быстро, логически и эмоционально. Необходимо достигнуть целостной, осмысленной и ритмичной передачи пословицы.

Время: 10 минут.

Упражнение 4. «Лебедь»

Цель: Это упражнение помогает снять напряжение в спине, укрепляет мышцы спины, улучшает кровообращение в позвоночнике и подвижность в плечевых уставах. Заметьте, когда вы долго сидите, вам невольно хочется оттянуть руки назад, сам организм просит об этом. Так помогите ему.

Инструкция: Сядьте так, чтобы спина касалась спинки стула, или встаньте прямо. Руки опустите, плечи отведите назад. Руки за спиной возьмите в замок и медленно поднимайте их вверх, не наклоняя туловища. Обратите внимание на область между лопатками, почувствуйте тепло между ними и плавно опустите руки. Отдохните, сделав несколько спокойных вдохов и выдохов.

Время: 7-10 минут.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

Занятие 6

Цель: коррекция уровня тревожности, снижение внутреннего напряжения.

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Упражнение 2. «Лень»

Цель: снижение внутреннего напряжения.

Инструкция: сегодня мои дети много занимались, играли и, наверное, устали. Я предлагаю вам немного полениться. Представьте себе, что вы - лентяи и нежитесь на мягком, мягком ковре. Вокруг тихо и спокойно, вы дышите легко и свободно. Ощущение приятного покоя и отдыха охватывает всё ваше тело. Вы спокойно отдыхаете, вы ленитесь. Отдыхают ваши руки, отдыхают ваши ноги ... (пауза – поглаживание детей). Отдыхают ручки у ..., отдыхают ножки у ... Приятное тепло охватывает всё ваше тело, вам лень шевелиться, вам приятно. Ваше дыхание

совершенно спокойно. Ваши руки, ноги, всё тело расслаблено. Чувство приятного покоя наполняет вас изнутри. Вы отдыхаете, вы ленитесь. Приятная лень разливается по всему телу. Вы наслаждаетесь полным покоем и отдыхом, который приносит вам силы и хорошее настроение. Потянитесь, сбросьте с себя лень и на счёт «три» откройте глаза. Вы почувствуете себя хорошо отдохнувшими, у вас бодрое настроение.

Время: 10 минут.

Упражнение 3. «Кто я?»

Цель: повышение настроения, сплочение группы.

Инструкция: Каждому участнику прикалывается булавкой на спину любое существительное - жираф, бегемот, горный орёл, бульдозер, хлебoreзка, скалка и т.д. Каждый может прочитать, как называются остальные, но, естественно, не может прочитать, как называется он сам. Задача каждого участника - узнать у остальных своё новое имя. Участники на вопросы могут отвечать только «Да» или «Нет».

Время: 10-12 минут.

Упражнение 4. «Качели»

Цель: снятие напряжения в мышцах лица.

Инструкция: Представьте себе теплый, летний день. Ваше лицо загорает, ласковое солнышко гладит вас (мышцы лица расслаблены). Но вот летит бабочка садится к вам на брови. Она хочет покачаться как на качелях. Пусть бабочка качается на качелях. Двигать бровями вверх – вниз. Бабочка улетела, а солнышко пригревает (расслабление мышц лица) (повторить 2-3 раза).

Время: 10 минут.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

Занятие 7

Цель: коррекция ситуативной тревожности, работа над эмоциональной открытостью

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми

присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Время: 5-10 минут.

Упражнение 2. «Рука вверх, рука вниз»

Цель: повышение настроения, активизация участников.

Инструкция: Одной рукой медленно поглаживать себя по груди и животу, другой быстро похлопывать себя по голове. Вариации: делать большой круг руками и одновременно подмигивать одним глазом и кивать головой; глазами следить за секундной стрелкой и при этом качаться из стороны в сторону; считать от 20 и 0 и представлять образ белого медведя, который ест землянику из миски. Еще вариант – правой рукой рисовать в воздухе круг, а левой - крест. Пусть участники придумают и покажут свои варианты одновременно действий!

Время: 5-10 минут.

Упражнение 3. «Эмоциональный термометр»

Цель: оценка своего эмоционального состояния.

Инструкция: на игровом бланке попробуйте составить эмоциональный портрет своего вчерашнего дня. Оценивайте события дня с момента вашего пробуждения. Поставьте кружок (крестик) в зону, соответствующему вашему самочувствию утром, днем и вечером

например, утром:

- Когда вы проснулись, ваше настроение было...
- Когда вы завтракали или одевались на работу, вы чувствовали ...
- В школе ваше настроение....

Продолжите анализ вашего эмоционального самочувствия днем и вечером.

Время работы 2-3 мин.

Обсуждение.

Проанализируйте свои эмоциональные графики:

– Посмотрите на свои эмоциональные портреты. Как часто у вас менялось настроение? Или наоборот оно было устойчиво и менялось редко?

– Посмотрите все эмоциональные события дня и обведите в кружок те настроения, которые были вызваны другими людьми.

– Посмотрите на обведенные кружки. Если всё эмоциональное самочувствие выразить в %,

то сколько % настроений оказалось зависимыми от других людей? Как вы думаете, почему? Какое преимущество вы имеете, если ваше настроение зависит или не

зависит от настроения другого человека?

– «Крайние» настроения – очень плохое и очень хорошее, также больше зависят от других людей, чем среднее настроение. Склонны ли вы к «крайним» настроениям?

– Посмотрите, отличается ли по настроению начало дня от середины дня? Почему? Подумайте, что можно сделать, чтобы улучшить ваше самочувствие?

Время: 15 минут.

Упражнение 4. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

Занятие 8

Цель: оптимизация тревожности, формирование позитивного восприятия.

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательно не повторяться.

Время: 5-10 минут.

Упражнение 2. «Достоинства»

Цель: актуализация собственной значимости, ценностей.

Инструкция: Участники располагаются по кругу. Каждый по часовой стрелке называет свои достоинства, а затем повторяет достоинства других в том порядке, в котором те назывались.

Время: 7 минут.

Упражнение 3. «Поменяйтесь местами те, кто...»

Цель: выявление общих черт в друг друге.

Инструкция: предлагаю всем встать в круг. Я буду предлагает поменяться местами (пересесть) всем тем, кто обладает каким-то признаком. Например, когда я скажу: «Поменяйтесь все те, кто полон сил и энергии», все те, кто относит себя к данной категории, должны поменяться местами.

- Часто чувствует усталость.

- У кого настроение жизнерадостное, полное оптимизма.

- кто чувствует себя счастливым

- кто хочет каникул.

Время: 7-10 минут.

Упражнение 4. «Самоуважение»

Цель: формирование самоуважения, чувства собственной значимости.

Инструкция: можете ли вы мне сказать, каким образом вы замечаете, что кто-то считает вас действительно хорошими? Как вам показывает это мама, а как папа?

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Вздохните три раза глубоко. Теперь отправьтесь мысленно в то место, которое считаете самым замечательным. Осмотрите его как следует. Что вы видите там? Что слышите? Как там пахнет? Что хотите там потрогать? (15 секунд).

Скоро вы увидите двух человек, которые вас ценят и уважают, которые радуются, когда вы с ними рядом, которые знают, какими вы можете быть внимательными к людям и какими добрыми. Посмотрите вокруг, и вы увидите, как эти люди подходят к вам, чтобы показать, что они считают вас хорошими. (15 секунд).

Послушайте, что они скажут.

Поговорите с человеком, который к вам пришел. Спросите его, не расскажет ли он о том, как он к вам относится. (15 секунд).

Теперь попрощайтесь с людьми, которые приходили к вам, и подготовьтесь к тому, чтобы снова вернуться сюда бодрым и оживленным. Потянитесь и откройте глаза.

Вы можете рассказать нам о том, что пережили? Кто к вам приходил? Что сказал этот человек? Смогли ли вы поблагодарить его за то, что он так относится к вам?

Время: 15 минут.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

Занятие 9

Цель: завершение тренинга.

Упражнение 1 «Приветствие»

Цель: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей общения; развитие рефлексии.

Инструкция: каждый участник должен поздороваться по очереди со всеми присутствующими без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимики (движения тела), желательна не повторяться.

Время: 5-10 минут.

Упражнение 2. «Сказка»

Цель: формирование уверенности, актуализация собственной значимости.

Инструкция: Я хочу рассказать вам одну историю, или вернее, сказку. Или, пожалуй, так. Я хочу рассказать вам одну сказочную историю. Поэтому устраивайтесь поудобнее и позвольте себе просто слушать, видеть и чувствовать эту историю.

Итак, я начинаю. Жил-был маленький самолетик, который хотел научиться летать. Он стоял на земле и смотрел, как большие самолеты кружатся в небе, выписывая замысловатые узоры. И ему тоже очень хотелось летать также легко и правильно, как и другие. Но он почему-то считал, что никогда не сможет научиться этому. И ему было очень обидно плохо летать. Иногда даже другие самолеты поддразнивали его: «Эх, ты! Все умеют, а ты нет. Это же так просто! Летим с нами!», «Вам-то просто, а я не могу!» - грустно думал самолетик.

На аэродроме каждый день проводились уроки, на которых самолеты учились делать в небе сложные фигуры. Однажды самолетик, как обычно, наблюдал за фигурами высшего пилотажа, которые выписывали на небе другие самолеты. После них на небе оставался белый след. Вдруг след одной из фигур, похожий на букву «Щ», превратился в мягкого белого щенка. «Привет! - сказал щенок. - А ты почему не летаешь?»

«У меня не получается. Я даже не хочу пробовать.»- ответил самолетик.

«Знаешь, когда я смотрю отсюда с высоты, я могу одним взглядом охватить весь аэродром и поле, и лес за ним и с одного раза понять их смысл. Понимаешь, сверху гораздо легче видеть такие вещи и охватить их смысл. Чем стоять внизу на одном месте. И также дело обстоит во многих других областях жизни. И это относится и к знакам на бумаге. Отдельные значки на бумаге состоят из маленьких кружочков, палочек и изогнутых линий. И их очень легко нарисовать. Вместе они составляют слова-узоры. И гораздо проще увидеть слово, которое уже написано, чем увидеть все это еще тогда, когда палочки, крючочки и кружки еще не стали словами».

И тогда самолетику захотелось посмотреть с высоты на родной аэродром, на поля и леса. Захотелось самому рисовать узоры, которые, оказывается, как и буквы, состоят из совсем простых линий. И он представил, как выписывает эти линии, которые складываются в узоры-слова. А потом разбежался и взлетел именно так, как

представлял себе это. Он почувствовал, как воздух сам поддерживает и помогает ему. Лететь было легко и приятно. Поднимаясь все выше, он смотрел вперед, а за ним в небе оставались буквы. И как вы думаете, что он написал? Одна за другой появлялись буквы и складывались в слова. И вот те, кто стоял, внизу прочитали: «У меня получилось!» Это было очень приятно.

И может быть, вы удивитесь, что с тех пор самолетик стал летать все увереннее и писать все новые и новые слова на небе, выполняя самые сложные упражнения. А потом он вырос и, оглядываясь в прошлое, с улыбкой вспоминал то время, когда он еще не умел летать.

Время: 10 минут.

Упражнение 3» Заброшенный сад»

Цель: обучение приему восстановления сил.

Инструкция: Я хочу показать, как вы можете самостоятельно восстановить свои силы после трудной работы.

Пожалуйста, закройте глаза. Несколько раз глубоко вдохните и выдохните.

Представьте себе, что вы бродите по какому-то большому помещению. Вы видите высокие стены, целиком заросшие плющом. В стене вы замечаете старую деревянную дверь. Поддавшись внезапному порыву, вы открываете створки и входите внутрь.

Вы обнаруживаете, что оказались в старом саду. По-видимому, раньше этот сад был цветущим, аккуратным и очень ухоженным. Но сейчас он совсем одичал.

Деревья и кусты необузданно разрослись во все стороны, сорняков столько, что дорожки и клумбы стали едва различимы.

Вы начинаете наводить порядок в окружающей вас части сада. Возможно, вы будете косить траву, выпалывать сорняки, обрезать сучья пересаживать растения, поливать их, вносить удобрения. Делайте всё что, как вам кажется, надо сделать, чтобы привести сад в порядок.

А когда вы устанете, и вам будет нужен источник вдохновения для продолжения работы, остановитесь и посмотрите на ту часть сада, которую вы уже привели в порядок, и сравните ее с участками сада, которых - ваша рука еще касалась. (3 минуты.)

Теперь скажите саду «до свидания» и со свежими силами возвращайтесь сюда.

Время: 10 минут.

Упражнение 4. «Я по городу шагаю»

Цель: снижение тревожности.

Инструкция: направлено на снятие тревожности, восстановление навыков

общения: люди хаотично двигаются по комнате, по команде начинают делать шаг либо навстречу человеку, стоящему рядом с ним, либо уходят на шаг в сторону и отворачиваются, либо делают шаг к человеку, но топают при этом ногой. Обсуждение: каких действий было больше; что при этом чувствовали, что было трудно, а что легко сделать.

Время: 5 минут.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: подвести итоги тренинговому дню.

Инструкция: Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количества пальцев одной руки. Что было трудно выполнять? Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?

Время: 5-7 минут.

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

Таблица 4

Результаты исследования тревожности старших подростков с ДЦП по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина

Код испытуемых	Балл	Показатель
1	35	Средний
2	7	Низкий
3	45	Высокий
4	30	Средний
5	40	Средний
6	8	Низкий
7	30	Средний
8	7	Низкий
9	30	Средний
10	14	Низкий
11	45	Высокий

Итого: низкий уровень ситуативной тревожности – 37% (4 чел.); средний уровень ситуативной тревожности – 45% (5 чел.) испытуемых; высокий уровень ситуативной тревожности – 18% (2 чел.) испытуемых.

Таблица 2

Результаты исследования тревожности старших подростков с ДЦП по методике диагностики измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора)

Код испытуемых	Балл	Показатель
1	14	Средний
2	5	Низкий
3	25	Высокий
4	8	Средний
5	10	Средний
6	18	Средний
7	8	Средний

й	4	Низкий
9	18	Средний
10	4	Низкий
11	27	Высокий

Итого: высокий уровень - 18% (2 чел.) респондентов; средний уровень - 55%(6 чел.) испытуемых, низкий уровень - 27% (3 чел.) подростков.

Таблица 3

Результаты исследования тревожности старших подростков с ДЦП по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)

Код испытуемых	Балл	Показатель
1	51	Средний
2	32	Низкий
3	84	Высокий
4	50	Средний
5	52	Средний
6	28	Низкий
7	53	Средний
8	80	Высокий
9	56	Средний
10	29	Низкий
11	55	Средний

Итого: высокий уровень наблюдается у 18% (2 чел.) учащихся; средний уровень тревожности выявлен у 55% (6 чел.); низкий уровень выявлен у 27% (3 чел.) испытуемых.

Результаты расчёта Т-критерия Вилкоксона по методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина

До измерения, тдо	После измерения, тпосле	Разность (после-до)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
36	30	-6	6	4.5
15	5	-10	10	7
32	30	-2	2	1.5
34	40	6	6	4.5
46	8	-38	38	9
32	30	-2	2	1.5
45	5	-40	40	10
35	30	-5	5	3
22	7	-15	15	8
49	40	-9	9	6
Сумма				55

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+10)10}{2} = 55$$

$$T = \sum R_i = 4.5 = 4.5$$

Находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=10:

$$T_{кр} = 5 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 10 \quad (p \leq 0.05)$$

Результаты расчёта критерия Т –Вилкоксона по методике диагностики измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора)

До измерения, тдо	После измерения, тпосле	Разность (после-до)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
3	14	11	11	6
4	10	6	6	3.5
15	30	15	15	9
7	13	6	6	3.5
7	15	8	8	5
15	29	14	14	8
5	10	5	5	2
17	4	-13	13	7
6	24	18	18	11
3	6	3	3	1
14	30	16	16	10
Сумма				66

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+11)11}{2} = 66$$

$$T = \sum R_i = 7 = 7$$

Находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=11:

$$T_{кр}=7 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=13 (p \leq 0.05)$$

Таблица 8

Результаты расчёта T-критерия Вилкоксона по методике шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)

До измерения, tдо	После измерения, tпосле	Разность (tдо-тпосле)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
82	51	-31	31	5
88	28	-60	60	6
80	60	-20	20	3
57	56	-1	1	1.5
30	29	-1	1	1.5
82	55	-27	27	4
Сумма				21

$$T = \sum R_i = 21$$

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+6)6}{2} = 21$$

Находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=6:

$$T_{кр}=0 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=2 (p \leq 0.05)$$