



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

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

**ФАКУЛЬТЕТ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА
КАФЕДРА ХОРЕОГРАФИИ**

**КОРРЕКЦИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ТАНЦА**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 51.03.02 Народная художественная культура
Направленность программы бакалавриата
«Руководство хореографическим любительским коллективом»**

Проверка на объем заимствований:

54,49 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

« 18 » 01 2019 г.

зав. кафедрой хореографии

Чурашов А.Г. Чурашов А.Г.

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-407-115-3-1

Куприян Екатерина Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Чурашов А.Г. Чурашов А.Г.

Челябинск

2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦА	6
1.1. Танцевальная психотерапия как средство коррекции ситуативной тревожности подростков	6
1.2. Проблема ситуативной тревожности в психолого- педагогических исследованиях	14
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ	23
2.1. Этапы и методы исследования ситуативной тревожности подростков	23
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования	30
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦА	38
3.1. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования	38
3.2. Программа дополнительного образования «Современный танец»	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	59
ПРИЛОЖЕНИЕ	64

ВВЕДЕНИЕ

В связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживание эмоциональной напряженности, в последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился. Также увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Актуальность темы несомненна, поскольку в последние годы по сравнению с предшествующим периодом количество детей с тревожностью и постоянными интенсивными страхами, увеличилось в нашей стране. Это вызвано целым рядом неблагоприятных факторов: ухудшением социальных условий жизни, кризисом семейного воспитания, невниманием школы к нервно-психическому состоянию и т.д. Неудивительно, что перед отечественной психологией и психопрактикой встает задача поиска новых эффективных, наиболее адекватных природе человека диагностических и психокоррекционных методов. Одним из них является танец - средство выражения эмоций, снятия психологического напряжения, улучшения эмоционального состояния, стимулирования творческой активности.

Подростковый возраст – переходный возраст. В 14-15 лет происходит перестройка психики, ломка привычных, сложившихся форм взаимоотношений с людьми [38, С.262]. Поэтому в этот период необходимо уделять особое внимание ребенку, так как этот возраст представляет собой группу повышенного риска. Естественно, что изучением этой проблемы использования танца в коррекции тревожности и других психологических качеств, в разное время, занимались выдающиеся зарубежные и отечественные ученые: К. Бюхер, В.Л. Круткин, Г. Плеханов, Э. А. Королева, К. Закс.

Актуальность данной проблемы обусловила выбор темы исследования: «Коррекция ситуативной тревожности подростков посредством танца».

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить коррекцию ситуативной тревожности подростков посредством танца.

Объект: ситуативная тревожность подростков.

Предмет: коррекция ситуативной тревожности подростков посредством танца.

Гипотеза: коррекция ситуативной тревожности подростков посредством танца возможна при реализации программы дополнительного образования по хореографии.

Задачи: 1. Проанализировать проблему ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях.

2. Теоретически обосновать коррекцию ситуативной тревожности подростков посредством танца.

3. Охарактеризовать этапы и методы исследования ситуативной тревожности подростков.

4. Охарактеризовать выборку и результаты исследования.

5. Реализовать хореографическую программу для коррекции ситуативной тревожности подростков.

6. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

Методы исследования:

- 1) Анализ литературы;
- 2) Констатирующий и формирующий эксперимент;
- 3) Тестирование по методикам: методика диагностики ситуативной тревожности А.М. Прихожан; методика диагностики ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптирована на русский язык Ю.Л. Ханиным; методика диагностики школьной тревожности Р. Филлипса;

База исследования: Ученики 9-а класса МБОУ СОШ № 107 г. Челябинска, в количестве 28 школьников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦА

1.1. Танцевальная психотерапия как средство коррекции ситуативной тревожности подростков

В начале XX века формируется особое направление в медицине - танцевальная психотерапия. Танец начинает рассматриваться как явление психики, проявляющееся через экспрессию.

В. Райх, А. Лоуэн, Ф. Александер рассматривают личность в соотношении с её телесной организацией, на основании чего делаются выводы о том, что, во-первых, телесные движения отражают внутренние эмоциональные состояния, личностные особенности и историю развития человека, а во-вторых изменения в двигательном поведении могут привести к изменениям в психике, способствуя здоровью и личностному росту.

Исследования Р. Лабана оказали большое влияние на развитие телесной психотерапии, танцевальной психотерапии и хореографии и позволили анализировать двигательное поведение человека с точки зрения 4-х факторов (пространства, времени, силы и течения) и на этой основе строить программу его развития. В результате этих исследований танец начал рассматриваться не только как социокультурное явление, но и как социально-психологическое и психофизиологическое - как форма невербальной коммуникации и самовыражения. Всё это привело к возникновению в США в конце 1940-х гг. нового психиатрического направления - танцевальной психотерапии, где танец использовался как способ лечения психиатрических больных с так называемым «военным неврозом» [48, С.87].

Несколько позже танцевальная психотерапия стала применяться и при работе с нормальными и невротичными клиентами. Первыми танцевальными психотерапевтами были профессиональные танцоры. Появление самой теории танцевальной психотерапии относится только к концу 1950-х годов и

первоначально отличалось эклектичностью. В связи с тем, что каждый из психотерапевтов шёл своим путём, в современной танцевальной терапии была недостаточно развита исследовательская практика. К 2000 г. в Американской ассоциации танцевальной терапии уже было более тысячи специалистов, хотя здесь всё ещё существовал недостаток систематических исследований.

В это время профессиональной танцовщицей Мэрион Чейз, которую называли «первой леди» танцевальной психотерапии, были разработаны основные понятия: «кинестетическая эмпатия» (эмпатическое принятие партнера путем отзеркаливания его движений) и «ритмическая групповая активность» (совместное движение группы под единый ритм). Позже эти понятия легли в основу двух основных методов танцевальной психотерапии. У М. Чейз был талант контактировать с замкнутыми пациентами и пробуждать их жизненную энергию [29, С.109].

Последовательница М. Чейз, Труда Шоуп сосредоточила свою психотерапевтическую работу на спонтанном, катарсическом высвобождении сдерживаемых чувств в танце и исследовании скрытых конфликтов, которые были источниками психического и физического напряжения. Она утверждала: любой внутренний опыт находит полную реализацию в теле, и любое телесное переживание влияет на внутреннее самоощущение.

Под влиянием работ К. Юнга Мэри Уайтхаус начинает анализировать процессы бессознательного, используя технику «активного воображения» и понятие «архетипического движения». Она считала, что танец - это путь к бессознательным переживаниям личности; выраженные в танце, они становятся доступными для катарсического высвобождения и анализа. Целью терапевта является помощь клиенту в поисках «подлинного движения», которое есть проявление Самости (по К. Юнгу, самость - регулирующий центр психики и в то же время целое психики. Самость никогда не может быть полностью схвачена сознанием. Опыт самости и непрерывный процесс самореализации являются целью индивидуации).

Теория К. Юнга оказалась очень продуктивной для танцевальной психотерапии. Ее взяли на вооружение танцевальные психотерапевты «второй волны» - Пенни Левис, Кэролин Грант Фэй, Джоан Чодороу. В 1999 г. Д. Мак-Нили объясняет такую легкую адаптацию теории Юнга к танцевальной психотерапии тем, что она «не антителесная, она является проводником к телу» [6, С.47]. Кроме того, сам Юнг использовал танец как прямое выражение бессознательного в активном воображении и как «вытанцовывание снов».

Под влиянием индивидуальной психологии А. Адлера Л. Эспенак строит теорию своей танцевальной психотерапии. На основе теории психосексуального развития З. Фрейда развивает свою теорию Е. Сейгел. В конце 1950-х гг. в США были созданы первые обучающие программы, разработанные М. Чейз, Б. Эван, Т. Шоуп, М. Уайтхаус, Л. Эспенак. Но только в 1966 г. была учреждена Американская ассоциация танцевальной психотерапии (ADTA), которая рассматривает танцевальную психотерапию как целенаправленное использование любых аспектов танца для помощи в физической и психической интеграции личности.

Особое развитие в танцевальной психотерапии получило психодинамическое направление, которое рассматривало действия участников групп в русле психоаналитической теории и ввело понятие катарсиса. Наиболее известными представителями психодинамического направления являются Джери Сэлкин, автор метода «тело-эго», Альберт Пессо, разработавший психомоторный тренинг, Пэнни Бернштейн, который использует танцевальный ритуал, а также теорию Юнга и гештальт-подход для помощи клиентам в преодолении кризиса возрастного развития. Опираясь на функции первобытного ритуала, в первую очередь на функцию индивидуализации, в безопасной обстановке группы П. Бернштейн создает критические ситуации, дающие личности опыт преодоления, борьбы, координации с другими и противопоставления себя другим [25. С.180].

В целом в американской танцевальной психотерапии выделяется два основных направления: психодинамическое и непсиходинамическое. Между первым и вторым направлениями много общего. И тот, и другой подход используют танец как средство самовыражения и общения, и в том и в другом подходе *a priori* считается, что манера и характер движений отражают личностные особенности человека. Отличие этих подходов - в «интерпретативном» характере психодинамического подхода и в расстановке акцентов. Если в психодинамическом направлении основная работа сосредоточена на отреагировании подавленных чувств и отношений, на повторном переживании последовательных этапов развития, то в непсиходинамическом подходе акцент ставится либо на развитии экспрессивного репертуара, либо на свободном выражении чувств в зависимости от теоретических взглядов танцевального терапевта.

В Германии наиболее известна теоретическая концепция и гуманноструктурированная танцевальная терапия (НДТ), созданная Понтером Аммоном, которая базируется на позитивном определении бессознательной личности и на теории многомерной личности с интегрированными измерениями в здоровье и дезинтегрированными - в болезни. Для Г. Аммона цель терапии - в интеграции различных измерений личности в тождественность человека. Её фундаментальными аспектами являются: индивидуальный спонтанный танец, выражающий внутреннее состояние; коммуникация через тело и движение танцора; обратная связь группы, данная танцору после его танца. В пределах группы танцор «переживает» свое тело, выражая себя в танце посредством языка тела, осуществляет контакт как с самим собой, так и с группой, что имеет громадный творческий, интегративный и излечивающий эффект не только для самого танцора, но и для группы. Цель НДТ достигается с помощью методических приемов: одинокий, отдельный, обособленный (*single*) спонтанный танец, выбор одежды для танца, танец с использованием музыки

или без неё, танец с использованием барабана, медитация в группе в начале и медитативный танец в конце сессии.

Танцевально-двигательная терапия (DMT) в Великобритании возникла на совершенно иной, чем американская, почве и поэтому вынуждена была решать на ранних этапах своего становления иные задачи. Она определила свой статус как отдельная дисциплина, найдя своё место между физиотерапией и трудотерапией. Сегодня танцевально-двигательная терапия является одним из видов арт-терапии, имеющим свои собственные валидные обучающие процедуры, супервизирование профессиональной практики и свое научное исследование.

Главными элементами DMT являются: личность (терапевта, клиента), психотерапевтический процесс и движение как форма невербальной коммуникации. Х. Пейн подчеркивает, что катарсическая природа танца освобождает напряжение, вызванное стрессом, принося облегчение. Танцевальное движение является приносящим удовольствие расходом энергии, в отличие от обычных движений, которые являются релаксацией и сублимацией. Эту идею Х. Пейн подтверждает многочисленными исследованиями, которые показали: во-первых, эндорфины, производимые мозгом во время танца, могут понизить болевые ощущения, действуя как транквилизатор; во-вторых, энергичная активность приводит к ослаблению сильных отрицательных эмоций; в-третьих, разрядка напряжения после двигательных упражнений длится дольше, чем после медитации; в-четвёртых, уменьшение тревожности в танцевальных группах было значительнее, чем в спортивных и музыкальных группах. Поэтому DMT предпочтительна в лечении стресса и ряда психосоматических нарушений [37, С.127].

Ещё одной особенностью танцевально-двигательной терапии в Великобритании является то, что она не отрицает взаимосвязи между характеристиками движений и личностными переживаниями. В исследовании Х. Пейн показано, что при работе с детьми и подростками,

характеризующимися аутизмом, психотическими нарушениями, делинквентным поведением, основной целью терапии явилось вовлечение их в творческий, строящий взаимоотношения опыт. Она пишет, что опыт синхронного танца с целой группой даст чувство совместности, принадлежности, являющееся терапевтическим для данного контингента участников. Также, кроме синхронного танца с группой, Х. Пейн был использован метод совместного движения с терапевтом (следование по пятам, подражание, отзеркаливание) и техника подстрочного комментария к движению, которая побуждала детей говорить о том, что они чувствуют, способствуя установлению контакта с самим собой и с другими.

Ж. МакДональд в работе с «ограниченными» пациентами сосредоточила терапевтические цели на гармоничном совместном движении. Она подчеркивает, что танец, как ритмическое движение, дает опыт структурирования пространства и собственных движений, координации с другими. Танец и движение позволяют таким клиентам получить доступ к своим чувствам и, наоборот, через определенные, заданные структуры движений пережить определенные чувства; в-третьих, танец, который с успехом может осуществить человек с ограниченными умственными способностями, является для него своеобразным опытом успешного действия, способом развития самооффективности.

Э. Ноак разрабатывает юнгианский подход в ДМТ, делая акцент на исследовании сознательных и бессознательных аспектов отношений и взаимоотношений личности, проявляющихся в движении и танце. Особое значение она придает круговому танцу. Э. Ноак приписывает раннему круговому танцу функции сохранения, выживания, целостности рода. Интерпретируя круговой танец как алхимическое превращение (по К. Юнгу), она рассматривает его как священный акт, помогающий личности увеличить чувство контроля и уверенности. В греческом же танце она видит мифологическую основу и божественную энергию.

Б. Микумс в работе, посвященной коррекции нарушенных отношений в диаде «мать-ребенок», сообщает о значительном улучшении взаимоотношений в парах после курса ДМТ (возникновение чувств открытости, развитие более позитивного отношения ребенка к матери и т. д.). Теоретической основой ее работы явилась «концепция диалога», а основными целями - поощрение детско-материнских интеракций, осознание межличностных образцов поведения, демонстрация позитивных отношений, обучение матери следовать за ребенком (а не вести), развитие способности матери защищать ребенка. Б. Микумс использует диадный танец матери и ребенка как способ диагностики и коррекции контроля, заботы, эмпатии, взаимной идентификации, стиля взаимодействия [52, С.37].

Среди отечественных специалистов, данным вопросом занимались С.Д. Руднева, Н.Б. Пасынкова, Ю.Б. Некрасова, Н.Л. Карпова. Учеными доказано благотворное влияние танца на психофизиологическое состояние, на развитие и коррекцию межличностных отношений, раскрытие творческих способностей, познание своего тела, улучшение эмоционального состояния и снижения тревожности и напряженности. В их исследования танец используется как средство диагностики и коррекции некоторых нарушений самовосприятия, самоотношений и взаимоотношений личности.

По мнению С.Д. Рудневой танец является сильным терапевтическим средством, которое мотивируется эмоциями, выражает их, способствует раскрытию личности.

В основе танцевально-двигательной терапии лежит механизм использования движения, телесного выражение как основного средства терапевтического взаимодействия. Движение тела отражает внутреннее эмоциональное состояние, а изменения движения может привести к изменениям в психики, таким образом, способствуя укреплению здоровья и роста. Движением в танце можно передать радость, боль, грусть, злобу, агрессию.

Танцевальная терапия эффективна при социальной адаптации. Очень часто танцовщик через контакт с самим собой переходит к контакту с публикой, а люди, которые танцуют в паре или в группе вступают в очень тесную связь друг с другом на невербальном уровне. Невербальное самовыражение, позволяет человеку выразить внутренние переживания, потребность в общении, принятии, признании – одна из самых значимых человеческих потребностей, и именно она предопределяет значимость формирования благоприятного впечатления о себе, которое во многом определяет социальную успешность человека

Танцевально-двигательная терапия показывает возможности управления собственными телесно-двигательными процессами, а это важно при формировании благоприятного впечатления о себе. Выполнение выразительных движений помогает развить осознанность своего тела, создание положительного образа, что позволяет чувствовать себя более уверенно и это положительно отражается на восприятии личности.

Во время занятий происходит становления более индивидуализированного образа «Я», целостности и гармоничности личности, самовосприятия и самооношений.

Танцевально-двигательная терапия основана на принципе, что существуют взаимоотношения между движением и эмоцией. При формировании впечатления важно понять как эмоции (как собственные, так и другого человека) даны субъекту в его переживаниях, как они существуют для него, как он их воспринимает и осознает, и как это проявляется при взаимоотношениях с партнером. Танцевальный терапевт, имея возможность исследовать обширный репертуар движений, помогает обрести эмоциональное равновесие, повысить адаптивность личности в социальном окружении и повлиять на эффективность процесса общения [45, С.98].

Наибольшую эффективность показывает групповая танцевальная терапия. Эта методика позволяет членам группы лучше осознавать собственное

тело и возможности его использования. Такое осознание приводит к улучшению физического и эмоционального состояния участников.

Если говорить о подростках, то такие занятия вырабатывают у них более позитивный образ собственного тела, что помогает повысить самооценку молодого человека. Овладение новыми движениями и позами дает возможность овладеть новыми чувствами.

Танцевальная терапия также помогает развивать социальные навыки людей. Танцевальные движения служат средством связи с окружающими, дают человеку возможность самовыражения [27, С.46].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что с одной стороны танцевально-двигательная терапия определяется как вид психотерапии, а с другой стороны – как специфический метод личной интеграции и развития человека, который стимулирует к самодостаточности, соответственно исчезновению неблагоприятных качеств личности, к которым относится тревожность, и творческому самовыражению.

Изучение социально-психологических характеристик влияния метода танцевально-двигательной терапии на тревожность и другие человеческие качества, позволяет грамотно использовать танец в социальной, социально-психологической и коррекционной работе специалистами разного уровня и профиля. Именно эти возможности делают танец эффективным и естественным, целостным и гармоничным способом психологической работы.

1.2. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях

В предыдущей главе, мы выяснили возможности танцевальной психотерапии и ее влияние на психологическое состояние человека. Теперь нам бы хотелось понять, что такое тревожность и зачем ее корректировать?

Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях рассматривалась многими учеными, А. Адлером, Г.Г. Аракеловым, Р.С. Немовым, М.З. Неймарком, А. М. Прихожан, С. Салливенем, З. Фрейдом, К. Хорни, Э.Фроммом, М.С. Каганом.

В психолого-педагогической литературе, встречаются разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики [34, С.215]

Так, А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это “переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности”.

По определению Г.Г. Аракелова: «Тревожность - как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги» [32, С.84].

Некоторые ученые различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению Р.С. Немова: “Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях” [12, С.153].

Говоря о тревожности, нельзя не сказать об исследованиях З. Фрейда, поскольку понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние. Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений – инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З.

Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность. Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления. Однако в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человек вынужден маскировать и подавлять свои влечения. Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании “либидиозной энергии”, то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности [44, С. 89].

А. Адлер выдвигает три условия, которые могут привести к возникновению у ребенка тревожности.

Прежде всего, органическая, физическая неполноценность организма. Дети с этими недостатками бывают целиком заняты собой, если их никто не отвлечет, не заинтересует. Сравнение себя с другими приводит этих детей к чувству неполноценности, приниженности, страданию, это чувство может усиливаться благодаря насмешкам товарищей, особенно это чувство увеличивается в трудных ситуациях, где такой подросток будет себя чувствовать хуже, чем обычный. Но сама по себе неполноценность не является патогенной. Даже больной подросток чувствует способность изменить ситуацию. Результат зависит от творческой силы индивидуума, который может иметь разную силу и по-разному проявляться, но всегда определяющей целью.

Также к возникновению тревожности может привести избалованность. Возникновение привычки все получать, ничего не давая в обмен. Легко доступное превосходство, не связанное с преодолением трудностей, становится стилем жизни. В этом случае все интересы и заботы также направлены на себя, отсутствие общения и помощи людям, заботы о них. Общество рассматривается такими детьми как враждебное.

И, наконец, отверженность ребенка. Такие дети не знают, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Они не видят друзей и не участвуют в общественной жизни. Встречаясь с трудностями, они переоценивают их, так как не верят в возможность преодолеть их с помощью других. Они не верят, что могут заслужить любовь и высокую оценку своими поступками. Поэтому они подозрительны и никому не доверяют. У них нет опыта любви к другим, потому что их не любят. Отсюда – необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству [28, С.132].

Надо отметить, что проблема тревожности стала предметом специального исследования у неопрейдистов. В теории К. Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений. Он считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги. Но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления, убежден ученый [18, С.69].

К. Хорни, так же как и С. Салливен рассматривает организм как энергетическую систему напряжений, которая может колебаться между определенными пределами – состоянием покоя, расслабленности (эйфория) и наивысшей степени напряжения. Источниками напряжения являются потребности организма и тревога. Тревога вызывается действительными или мнимыми угрозами безопасности человека.

С. Салливен рассматривает тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревога постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека. Избавление от чувства беспокойства для индивида становится “центральной потребностью” и определяющей силой его поведения. Человек

вырабатывает различные “динамизмы”, которые являются способом избавления от страха и тревоги [40, С.82].

Иначе подходит к пониманию тревожности Э. Фромм. Он считает, что в эпоху средневекового общества, с его способом производства и классовой структурой, человек не испытывал таких тревог, какие испытывает сейчас, потому что он не был “отчужден” от вещей, от природы, от людей. Человек был соединен с миром первичными узами, которые Э. Фромм называет “естественными социальными связями, существующими в первобытном обществе. С развитием общества разрываются первичные узы, появляется свободный индивид, оторванный от природы, от людей, в результате чего он испытывает глубокое чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Чтобы избавиться от тревоги, порожденной “негативной свободой”, человек стремится избавиться от самой этой свободы. Единственный выход он видит в бегстве от свободы, то есть бегство от самого себя, в стремлении забыться и этим подавить в себе состояние тревоги. [22, С.90].

С. Салливан, Э. Фромм и К. Хорни и пытаются показать различные механизмы избавления от тревоги.

Э. Фромм считает, что все эти механизмы, в том числе “бегство в себя”, лишь прикрывает чувство тревоги, но полностью не избавляет индивида от нее. Наоборот, чувство изолированности усиливается, ибо утрата своего “Я” составляет самое болезненное состояние. Психические механизмы бегства от свободы являются иррациональными, по мнению Э. Фромма, они не являются реакцией на окружающие условия, поэтому не в состоянии устранить причины страдания и тревоги [21, С.285].

Тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

Авторы не делают различия между беспокойством и тревожностью. И то и другое появляется как ожидание неприятности, которая однажды вызвала у

ребенка страх. Тревога или беспокойство – это ожидание того, что может вызвать страх. При помощи тревоги ребенок может избежать страха.

Анализируя и систематизируя рассмотренные теории можно выделить несколько источников тревоги, которые в своих работах выделяют авторы:

1. Тревога из-за потенциального физического вреда.
2. Тревога из-за потери любви (любви матери, расположения сверстников).
3. Тревога может быть вызвана чувством вины, которая обычно проявляется не ранее 4-х лет. У старших детей чувство вины характеризуется чувствами самоунижения, досады на себя, переживание себя как недостойного.
4. Тревога из-за неспособности овладеть средой. Она происходит, если человек чувствует, что не может справиться с проблемами, которые выдвигает среда. Тревога связана с чувством неполноценности, но не идентична ему.
5. Тревога может возникнуть и в состоянии фрустрации. Фрустрация определяется как переживание, возникающее при наличии препятствия к достижению желаемой цели или сильной потребности.

Таким образом, тревога свойственна каждому человеку в той или иной степени. Незначительная тревога действует мобилизующе к достижению цели. Сильное же чувство тревоги может быть “эмоционально калечащим” и привести к отчаянию.

Например, М.С. Каган с одной стороны, рассматривает тревогу как врожденную реакцию на опасность, присущую каждой личности, с другой стороны – ставит степень тревожности человека в зависимость от степени интенсивности обстоятельств (стимулов), вызывающих чувство тревоги, с которыми сталкивается человек, взаимодействуя с окружающей средой [41, С.99].

Можно рассматривать состояние страха, беспокойства и тревоги как реакцию субъекта на события, происходящие непосредственно в окружающей обстановке. Различия между этими явлениями не делается. Беспокойство

присуще уже младенцу, когда он слышит громкий звук, испытывает внезапное перемещение или потерю опоры, а также другие внезапные раздражители, к которым организм оказывается неподготовленным. Однако маленький ребенок остается нечувствительным ко многим стимулам, которые могут его потенциально тревожить в более позднем возрасте. Данный пример, так же характеризует два вида тревожности – личностную и ситуативную [40, С.402].

Личностная тревожность – это индивидуальная черта личности человека, отражающая его предрасположенность к эмоциональным отрицательным реакциям на жизненные различные ситуации, несущие в себе угрозу для его «Я» (самооценки, уровня притязаний, отношения к самому себе и т.п.) [20, С.72].

Ситуативная тревожность – поведенческая реакция на определенные жизненные ситуации. Такое состояние может быть обусловлено, например, переговорами с официальными лицами, разговорами по телефону, экзаменационными испытаниями, общением с незнакомыми людьми противоположного пола или возраста, соревнований и т.п. [14, С.515].

Анализ основных работ показывает, что в понимании природы тревожности можно проследить два подхода – понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство, и понимание тревожности как реакцию на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

Однако, несмотря на, казалось бы, принципиальное различие между пониманием тревожности как биологической или социальной, мы не можем разделить авторов по этому принципу. Эти две точки зрения постоянно сливаются, смешиваются у большинства авторов. Так, К. Хорни или С.Салливен, которые считают тревогу изначально свойством, “основной тревогой”, тем не менее, подчеркивают и ее социальное происхождение, ее зависимость от условий формирования в раннем детстве [30, С.86].

Э. Фромм убежден, что тревога возникает в результате нарушения “естественных социальных связей”, “первичных уз”. А что такое естественные социальные узлы? - это природные, то есть не социальные. Тогда тревога является результатом вторжения социального в биологическое. Это же рассматривает З. Фрейд, но только вместо разрушения естественных влечений, по его мнению, происходит разрушение “естественных связей”.

Такое же смешение социального и биологического в понимании тревожности мы наблюдаем у других авторов. Помимо отсутствия четкости в понимании природы тревожности у всех авторов, несмотря на бесконечные частные различия, имеется одна общая черта: никто не делает различия между объективно обоснованной тревожностью и тревожностью неадекватной [10, С.57].

Подчеркнем, в психолого-педагогических исследованиях проблемой ситуативной тревожности занимались и занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи, такие как Г.Г. Аракелов, А. Адлер, М.С. Каган, Р.С. Немов, А. М. Прихожан, С. Салливан, Э. Фромм, К. Хорни. Ситуативная тревожность в психолого-педагогических исследованиях понимается как поведенческая реакция на определенные жизненные ситуации. Работы этих ученых направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Выводы по первой главе

Говоря о коррекции тревожности, мы должны сказать о танцевальной терапии. С одной стороны танцевально-двигательная терапия определяется как вид психотерапии, а с другой стороны – как специфический метод личной интеграции и развития человека, который стимулирует к самодостаточности, соответственно исчезновению неблагоприятных качеств личности, к которым относится тревожность, и творческому самовыражению.

Изучение социально-психологических характеристик влияния метода танцевально-двигательной терапии на тревожность и другие человеческие качества, позволяет грамотно использовать танец в социальной, социально-психологической и коррекционной работе специалистами разного уровня и профиля. Именно эти возможности делают танец эффективным и естественным, целостным и гармоничным способом психологической работы.

В психолого-педагогических исследованиях проблемой ситуативной тревожности занимались и занимаются многие исследователи, в том числе Г.Г. Аракелов, А. Адлер, Р.С. Немов, М.З. Неймарк, А.М. Прихожан, С. Салливен, Э. Фромм К. Хорни. Ситуативная тревожность в психолого-педагогических исследованиях понимается как поведенческая реакция на определенные жизненные ситуации. Работы ученых направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ

2.1 Этапы и методы исследования ситуативной тревожности подростков

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 107 г. Челябинска и включало 3 этапа:

1. Теоретический этап

На данном этапе была проанализирована литература по проблемам: ситуативная тревожность в психолого-педагогических исследованиях, которая рассматривалась учеными, А. Адлером, Г.Г. Аракеловым, Р.С. Немовым, М.З. Неймарком, А. М. Прихожан, С. Салливенем, З. Фрейдом, К. Хорни, Э.Фроммом, М.С. Каганом; теоретическое обоснование коррекции ситуативной тревожности подростков посредством танца представлены в работах М. Чейз, Б. Эван, Т. Шоуп, М. Уайтхаус, Л. Эспенак, С.Д. Рудневой, Н.Б. Пасынковой, Ю.Б. Некрасовой, Н.Л. Карповой.

Так же были подобраны стандартизированные методики для исследования ситуативной тревожностей подростков.

2. Экспериментальный этап

На экспериментальном этапе была проведена диагностика ситуативной тревожности 28 учащихся 9-а класса. Методика Ч.Д. Спилбергера «Шкала ситуативной тревожности» и методика «Исследование ситуативной тревожности» А.М Прихожан проводились в письменном виде, на отдельных бланках. Методика Р. Филлипса на определение школьной тревожности была зачитана респондентам, которые отвечали на поставленные вопросы на отдельных листах, после чего эти листы были собраны.

Далее была проведена обработка данных по трем методикам определяющим уровень ситуативной тревожности подростков, результаты по каждой из методик были соотнесены друг с другом, после чего была выделена группа учащихся испытывающих ситуативную тревожность.

На основе анализа психологической диагностики была выбрана и проведена хореографическая программа коррекции ситуативной тревожности подростков.

3. Контрольно-обобщающий этап

На контрольно-обобщающем этапе проведена повторная диагностика ситуативной тревожности подростков с помощью ранее выбранных методик. А.М. Прихожан «Исследование ситуативной тревожности», Ч.Д. Спилбергера «Шкала ситуативной тревожности» и опросником Р. Филлипса для определения школьной тревожности.

Проведен сравнительный анализ полученных результатов вторичной и первичной диагностики.

Математическая обработка данных выполнялась с помощью критерия Вилкоксона, с целью сопоставить показатели, измеренные в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Охарактеризуем методы исследования.

Анализ литературы или теоретический анализ позволяет охарактеризовать понятия в научных исследованиях, выявить особенности и проявления в профессиональной деятельности педагога в необходимой области исследования [42, С.60].

Эксперимент. Это метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

Особенности эксперимента:

–В эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое явление, в то время как наблюдатель не может активно вмешиваться в ситуацию.

–Экспериментатор может изменять условия и проявления изучаемого процесса.

–В эксперименте возможно поперечное исключение отдельных условий, чтобы установить закономерности процесса.

–Эксперимент допускает математическую обработку данных.

По целям проведения выделяют констатирующий и формирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента – измерение наличного уровня развития. Полученные данные составляют основу формирующего эксперимента. Цель формирующего (обучающего) эксперимента - активное преобразование и развитие тех или иных сторон психики [8, С.21].

Метод тестирования, применяется с целью выявления особенностей сформированности познавательных процессов или личностных свойств, для выявления психологических особенностей ребенка, испытывающего трудности в общении, в обучении и т.д.

Тест – это стандартизованные и обычно краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально - психологических различий между людьми [12, С.44].

Их отличительная особенность заключается в том, что они состоят из заданий, на которые от испытуемого нужно получить правильный ответ.

В настоящее время этот метод используется для определения уровня готовности ребенка к поступлению в школу [31, С.154].

Групповые тесты – это такой тип методик, который позволяет одновременно проводить испытания с очень большой группой людей (до несколько сот человек).

Поскольку инструкции и процедура проведения детально разработаны, экспериментатор должен неукоснительно их выполнять [4, С.45].

При групповом тестировании особенно соблюдается единообразие условий проведения эксперимента. Обработка результатов объективизирована и не требует высокой квалификации.

Однако, следует отметить и определенные недостатки группового тестирования.

Так, у экспериментатора гораздо меньше возможностей установить взаимопонимание с испытуемым, пробудить его интерес и заручиться его сотрудничеством. Любые случайные состояния испытуемого, такие, как болезнь, утомление, беспокойство и тревожность, которые могут влиять на выполнение заданий, гораздо труднее выявить в групповом тестировании.

В целом, лица, незнакомые с такой процедурой, скорее покажут более низкие результаты при групповом тестировании, нежели при индивидуальном.

Письменными тесты обычно бывают групповые. В письменных тестах ответы даются испытуемым или тестовой тетради, или на специально разработанном бланке ответов. Письменные ответы также могут носить открытый или закрытый характер.

По содержанию тесты обычно делятся на следующие классы, или направления: тесты интеллекта, тесты способностей, тесты личности, тесты достижений [5, С.47].

Для исследования наличия у подростков ситуативной тревожности мы воспользовались комплексом методик. А.М. Прихожан «Исследование ситуативной тревожности», Ч.Д. Спилбергера «Шкала ситуативной тревожности» и опросником Р. Филлипса для определения школьной тревожности.

Методика А.М. Прихожан «Исследование ситуативной тревожности».

Цель: выявить ситуативную тревожность у подростков.

Респондентам предлагается внимательно прочесть каждое предложение, представить себя в этих обстоятельствах и обвести 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. (Приложение 1).

- 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.

Особенность данной шкалы в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревогogenicности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является, во-первых, они позволяют выделить области действительности, вызывающие тревогу, 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.

Предложенные ситуации выявляют 4 вида ситуативной тревожности: школьную, самооценочную, межличностную, магическую.

При анализе результатов надо иметь в виду, что общий показатель по каждому из видов ситуативной тревожности может находиться в диапазоне от 0 до 40 баллов.

Низкий уровень ситуативной тревожности – от 0 до 13 баллов. У таких лиц отсутствует разумная осторожность даже в минуты реальной опасности, для них не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля. В большей степени это свойственно беспечным людям, с неразвитыми когнитивными и прогностическими способностями.

Средний уровень ситуативной тревожности – от 14 до 27 баллов. Этот уровень свидетельствует о сниженной эмоциональной устойчивости индивида, его невысоких социально-адаптивных качествах, недостаточной активности, целеустремленности в достижении успехов.

Высокий уровень ситуативной тревожности - от 28 и более баллов. Характерной чертой высокотревожных людей является склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга. Такие люди проявляют повышенную тревожность даже в отношении мелких житейских проблем и часто бывают нерешительными, неуверенными в себе, живут в постоянном беспокойстве, а иногда и в страхе за свое будущее. В то же время они весьма обязательны и ответственны, более склонны к частым сомнениям, перепроверке сделанного. Будучи в значительной мере подвластными воздействиям среды, имеют сниженный порог сопротивляемости стрессу.

Для диагностики школьной тревожности был использован опросник Р. Филлипса.

Цель методики: определить степень выраженности школьной тревожности у подростков.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет» (Приложение № 1).

При обработке результатов выделяются вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом, - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается общее число несовпадений по всему тесту.

Если несовпадений меньше 50% (до 28 вопросов), можно говорить о низкой школьной тревожности у подростка, что характеризуется высокой эмоциональной устойчивостью индивида, его высокими социально-адаптивными качествами, активностью.

Если несовпадений больше 50% (29 вопросов), можно говорить о повышенной или средней школьной тревожности подростка, что характеризуется сниженной эмоциональной устойчивостью индивида, его невысокими социально-адаптивными качествами, недостаточной активностью, целеустремленностью в достижении успехов.

Если несовпадений больше 75% (43 вопроса) от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности. Высокая тревожность может характеризоваться негативным отношением и переживании тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей, в страхе самовыражения, страхе не соответствовать ожиданиям окружающих, в проблемах в отношениях с учителями.

Методика исследования ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера.

Цель методики: выявить наличие ситуативной тревожности у подростков.

Данная методика включает инструкцию из 20 вопросов – суждений. Респондентам предлагается прочитать внимательно каждое из приведенных ниже суждений и поставить «+» в соответствующей графе протокола исследования (Приложение № 1) в зависимости от того, как Вы чувствуете себя в данный момент.

Каждому из ответов присуждается определенный балл от 1 до 4.

При анализе результатов надо иметь в виду, что общий итоговый показатель может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов.

Низкий уровень – до 30 баллов. У таких лиц отсутствует разумная осторожность даже в минуты реальной опасности, для них не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля. В большей степени это свойственно беспечным людям, с неразвитыми когнитивными и прогностическими способностями.

Повышенный (средний) – от 31 до 44 баллов. Этот уровень свидетельствует о сниженной эмоциональной устойчивости индивида, его

невысоких социально-адаптивных качествах, недостаточной активности, целеустремленности в достижении успехов.

Высокий - 45 и более баллов. Характерной чертой высокотревожных людей является склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга. Такие люди проявляют повышенную тревожность даже в отношении мелких житейских проблем и часто бывают нерешительными, неуверенными в себе, живут в постоянном беспокойстве, а иногда и в страхе за свое будущее. В то же время они весьма обязательны и ответственны, более склонны к частым сомнениям, перепроверке сделанного. Будучи в значительной мере подвластными воздействиям среды, имеют сниженный порог сопротивляемости стрессу.

Таким образом, исследование ситуативной тревожности подростков проводилось в 3 этапа: теоретический, экспериментальный, контрольно – обобщающий. Для достижения цели исследования использовался комплекс методик: методика исследования ситуативной тревожности Прихожан А.М., методика Филлипса на определение уровня школьной тревожности и методика исследования ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования

В исследовании приняли участие учащиеся 9-а класса МБОУ СОШ № 107. Этот класс имеет повышенный уровень сложности программы обучения. Здесь обучается 28 ребят: 16 девочек и 12 мальчиков. Возраст 14-15 лет. Большинству ребят характерен высокий уровень интеллекта. Успеваемость хорошая. Дети на уроках внимательны, усидчивы, но, как и в каждом классе бывают конфликты между ребятами. Ведущие мотивы учения у них разные. Их можно поделить на две группы: для одних мотив — получение хорошей или

отличной отметки, для других - знания, умения, навыки которые они осваивают на уроках. Многие из них занимаются в научных кружках.

Большинство учащихся принимают активное участие в школьных, городских, областных олимпиадах, различных интеллектуальных, творческих конкурсах. Ребята занимают первые места среди разных школ, являются постоянными призерами на городских конкурсах.

Классный руководитель отличается демократическим стилем воспитания и преподавания. В классе присутствует взаимоуважение, взаимодоверие между классным руководителем и детьми.

Многие из учащихся класса уже определились с выбором своей будущей профессии, те же кто не определился участвуют в социально-педагогическом проекте «Найди себя», направленном на помощь подросткам с выбором профессии.

Отзывы учителей о классе положительные, так как в своей параллели он является наиболее прилежным успешным в учебе, за исключением нескольких учеников.

Обсудим результаты исследования уровня ситуативной тревожности данного класса по методике Ч.Д. Спилбергера представленные в таблице 1, Приложение 2 и на рисунке 1.

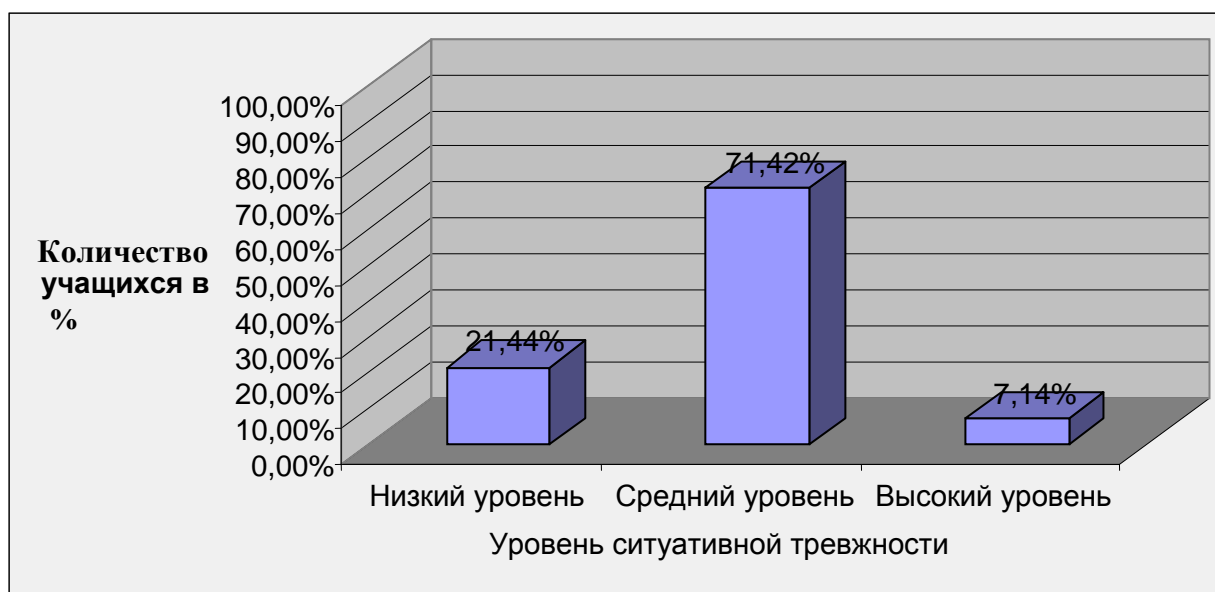


Рис. 1. Результаты исследования уровня ситуативной тревожности подростков по методике Ч.Д. Спилбергера

По результатам исследования выявлено, что 6 подростков, имеют низкий уровень ситуативной тревожности, они составили 21,44% от всех опрошенных (рис.1). Для них характерно отсутствие разумной осторожности даже в минуты реальной опасности, для них не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля.

20 подростков имеют средний уровень ситуативной тревожности – 71,42% (рис.1). Для них характерна предусмотрительность, адекватная самооценка, достаточно высокий уровень коммуникативности.

У двух ребят высокий уровень ситуативной тревожности – 7,14% (рис.1). Им свойственна нерешительность, неуверенность в себе, живут в постоянном беспокойстве, а иногда и в страхе за свое будущее. В то же время они весьма обязательны и ответственны, более склонны к частым сомнениям, перепроверке сделанного. Будучи в значительной мере подвластными воздействиям среды, имеют сниженный порог сопротивляемости стрессу.

Обсудим результаты исследования уровня ситуативной тревожности по методике А.М. Прихожан, представленные в таблице 2, Приложение 2 и на рисунке 2.

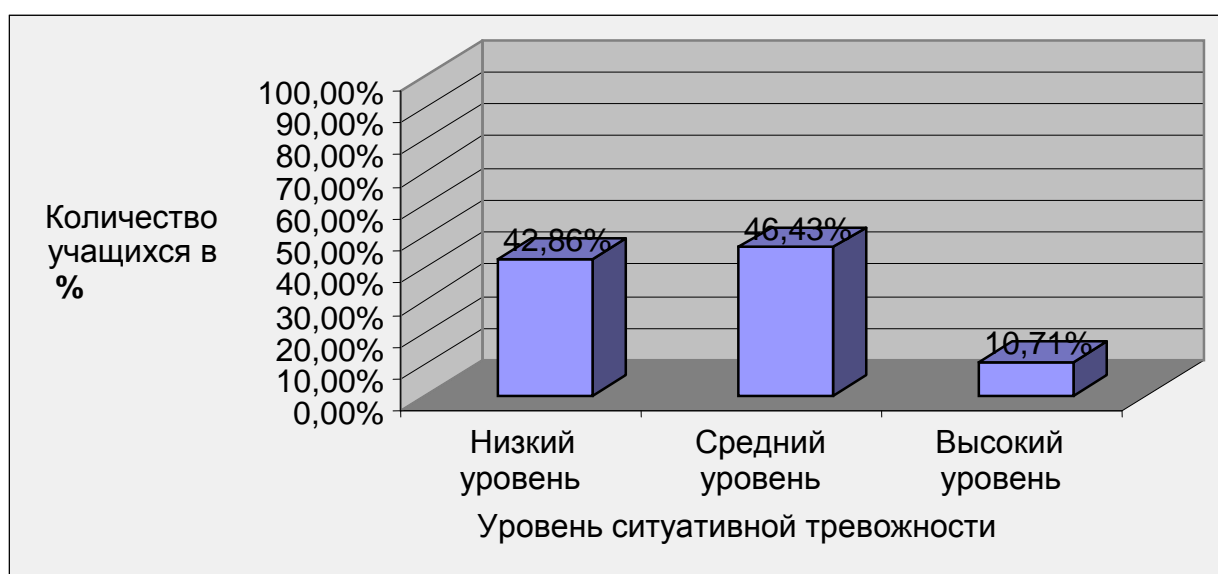


Рис. 2. Результаты исследования уровня ситуативной тревожности подростков по методике А.М. Прихожан

По результатам исследования выявлено 12 подростков, имеющих низкий уровень ситуативной тревожности, что составило 42,86% от всех опрошенных (рис.2). Не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля. Беспечные подростки, с неразвитыми когнитивными и прогностическими способностями.

13 учащихся - средний уровень ситуативной тревожности – 46,43% (рис.2). Для них характерна адекватная самооценка и умение держать свои эмоции под контролем, а так же недостаточно высокий уровень коммуникативности.

Трое ребят имеют высокий уровень ситуативной тревожности – 10,71% (рис.2). Характерной чертой является склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга.

По методике определения уровня школьной тревожности Филлипса были получены следующие результаты представленные в таблице 3, Приложение 2 и на рисунке 3.

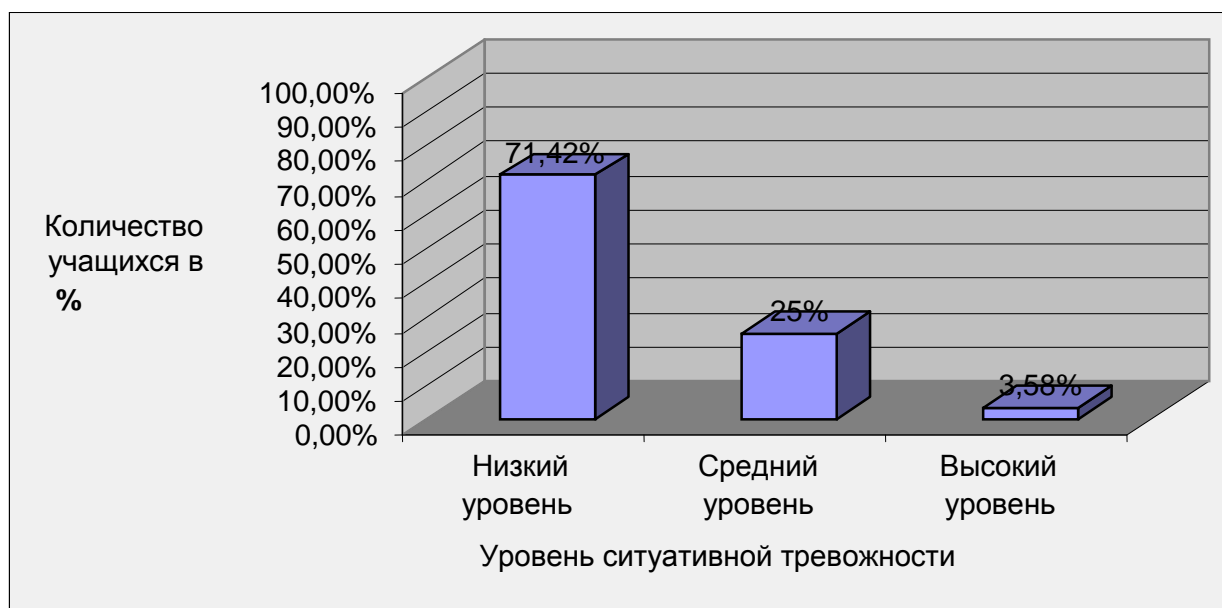


Рис. 3. Результаты исследования уровня школьной тревожности подростков по методике Филлипса

По результатам исследования выявлено 20 школьников, имеющих низкий уровень школьной тревожности, что составило 71,42% от всех опрошенных (рис.3). Для них характерна высокая эмоциональная устойчивость, высокие социально-адаптивные качества, активность, коммуникативность.

7 подростков, имеют средний уровень школьной тревожности – 25% (рис.3). Характеризуются сниженной эмоциональной устойчивостью, невысокими социально-адаптивными качествами, недостаточной активностью, недостаточной целеустремленностью в достижении успехов.

У одного ребенка выявлен высокий уровень школьной тревожности – 3,58% (рис.3). Характеризуется негативным отношением и переживанием тревоги в ситуациях проверки, особенно публичной, знаний, достижений, возможностей, в страхе самовыражения, страхе не соответствовать ожиданиям окружающих, в проблемах в отношениях с учителями и т.д.

Сопоставив результаты исследования по 3-м методикам были выявлены подростки с высоким и повышенным уровнем ситуативной тревожности, с которыми и будут проводится коррекционные занятия.

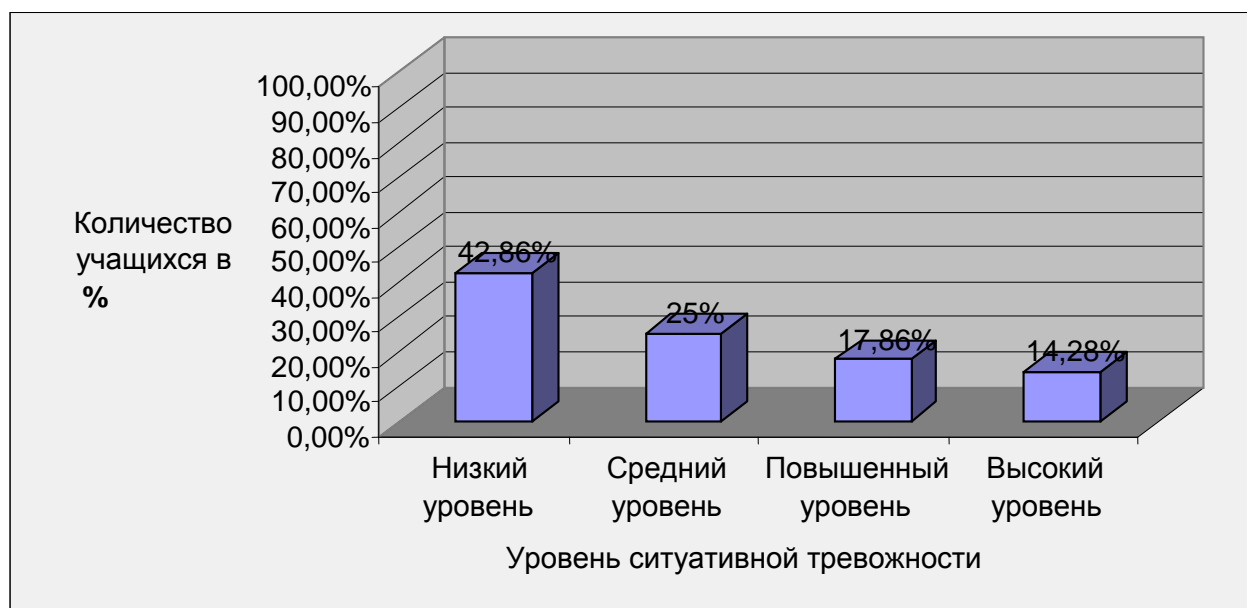


Рис. 4. Общие результаты исследования уровня ситуативной тревожности подростков по трем методикам

К повышенному уровню ситуативной тревожности были отнесены старшие подростки результаты, которых, относятся к среднему уровню, но по баллам близкие к высокому. Во всех трех методика разница среднего уровня равна 13 баллам, следовательно, разделив 13 баллов на 2, мы получили разницу среднего и повышенного уровня в 6,5 баллов. К повышенному уровню были отнесены результаты подростков, входящие в разницу 6 баллов от высокого результата. Если из трех методик две - показали повышенную тревожность, подросток включался в коррекционную группу.

Выделение повышенного уровня ситуативной тревожности было необходимо, поскольку, подростков с высоким показателем ситуативной тревожности выявлено всего 4 человека, и проведение групповой коррекции было бы неэффективно с таким небольшим количеством подростков, а учащиеся, чьи результаты отличались от «высокого» на 1-2 балла остались бы незамеченными и в последствии, могли войти в группу подростков с «высоким» уровнем ситуативной тревожности.

К высокому уровню ситуативной тревожности были отнесены высокие показатели ситуативной тревожности, выявленные хотя бы одной методикой (рис. 4).

Из приведенного выше рисунка 4 видно, что высокий уровень ситуативной тревожности выявлен у 4-х подростков (14,28% респондентов) (рис.4). Им характерна замкнутость, скованность, нерешительность, очень низкая самооценка, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга.

Повышенный уровень – у 5 подростков (17,86%) (рис.4). Им характерны низкие коммуникативные способности, заниженная самооценка, неуверенность в себе.

Средний уровень – у 7 подростков (25%) (рис.4). Они характеризуются адекватной самооценкой, высокой активностью, целеустремленностью в достижении успехов, высокой эмоциональной устойчивостью, высокими социально-адаптивными качествами.

Низкий уровень - у 12 подростков (42,86%) (рис.4). Не характерна предусмотрительность, отсутствие разумной осторожности даже в минуты реальной опасности, снижен уровень самоконтроля, завышена самооценка. Беспечные подростки, с неразвитыми когнитивными и прогностическими способностями.

Таким образом, по результатам используемых диагностик А.М. Прихожан «Исследование ситуативной тревожности», Ч.Д. Спилбергера «Шкала ситуативной тревожности» и опроснику Р. Филлипса для определения школьной тревожности, выявлены следующие результаты исследования: в данном классе присутствуют 14,28% подростков (4 человека) с высоким уровнем ситуативной тревожности, которым характерна замкнутость, скованность, нерешительность, очень низкая самооценка, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга; 17,86% подростков (5 человек) с повышенным уровнем ситуативной тревожности, которым характерны низкие коммуникативные способности, заниженная самооценка, неуверенность в себе; 25% подростков (7 подростков) со средним уровнем ситуативной тревожности, которые характеризуются адекватной самооценкой, высокой активностью, целеустремленностью в достижении успехов; 42,86% подростков (12 человек) с низким уровнем ситуативной тревожности, которым не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля, завышена самооценка.

К подросткам, нуждающимся в коррекции ситуативной тревожности посредством танца, отнесены испытуемые, у которых выявлены не только высокие, но и повышенные результаты обследования ситуативной тревожности.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальное исследование ситуативной тревожности подростков проводилось в 3 этапа: теоретический, экспериментальный, контрольно – обобщающий. Для достижения цели исследования использовался комплекс методик: методика исследования ситуативной тревожности Прихожан А.М., методика Филлипса на определение уровня школьной тревожности и методика исследования ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера.

По результатам исследования выявлено 14,28% подростков (4 человека) с высоким уровнем ситуативной тревожности, которым характерна замкнутость, скованность, нерешительность, очень низкая самооценка; 17,86% подростков (5 человек) с повышенным уровнем ситуативной тревожности, которым характерны низкие коммуникативные способности, заниженная самооценка, неуверенность в себе; 25% подростков (7 подростков) со средним уровнем ситуативной тревожности, которые характеризуются адекватной самооценкой, высокой активностью, целеустремленностью в достижении успехов; 42,86% подростков (12 человек) с низким уровнем ситуативной тревожности, которым не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля, завышена самооценка.

К подросткам, нуждающимся в коррекции ситуативной тревожности посредством танца, отнесены испытуемые, у которых выявлены не только высокие, но и повышенные результаты обследования ситуативной тревожности.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦА

3.1. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

С целью выявления влияния программы «Современный танец» на уровень ситуативной тревожности подростков была проведена повторная диагностика ситуативной тревожности старших подростков по трем методикам: методика исследования ситуативной тревожности А.М. Прихожан, методика Филлипса на определение уровня школьной тревожности и методика исследования ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера.

Получены следующие результаты по методике Ч.Д. Спилбергера, представленные в таблице 5, Приложения 4 и на рисунке 5.

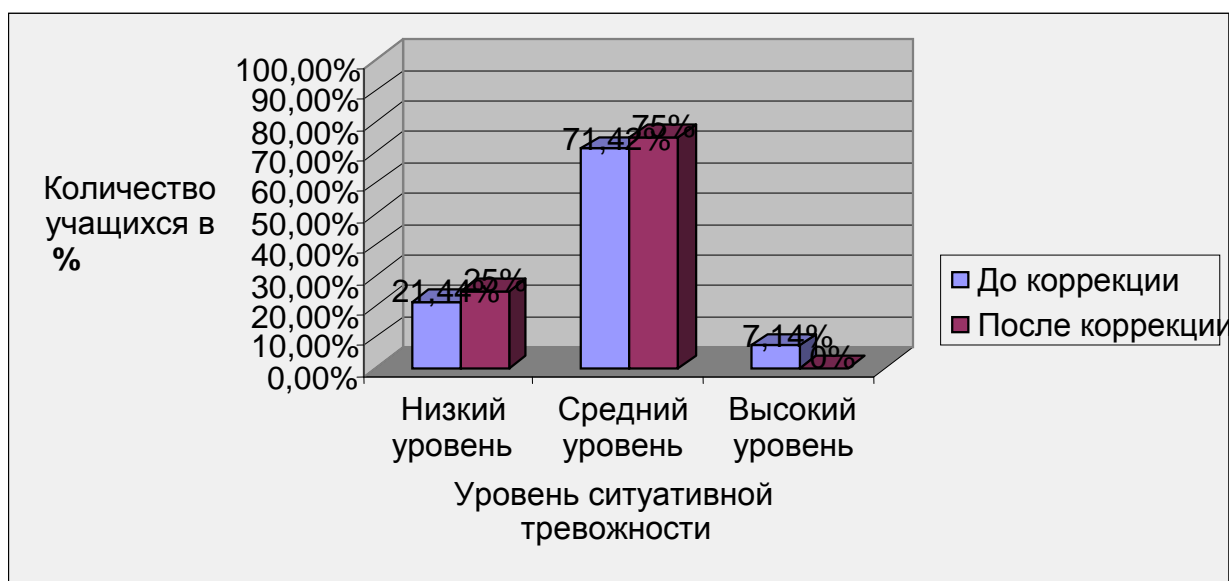


Рис.5. Результаты исследования ситуативной тревожности подростков по методике Ч.Д. Спилбергера в сравнении «до» и «после» проведения коррекционных занятий

Во вторичной диагностике подростки с высоким уровнем ситуативной тревожности не выявлены (0%) (рис.5). Поскольку, при первоначальном срезе эта методика показала высокий уровень ситуативной тревожности у 7,14%

подростков, то можно говорить об эффективности проведенных коррекционных занятий для учащихся.

Средний уровень ситуативной тревожности выявлен у 21 подростка (75%) (рис.5). Для них характерна предусмотрительность, адекватная самооценка, достаточно высокий уровень коммуникативности. Средний уровень ситуативной тревожности повысился на 3,68% за счет подростков при первоначальном срезе показавших высокую ситуативную тревожность.

Низкий уровень ситуативной тревожности выявлен у 7 подростков (25%) (рис.5). Для них характерно отсутствие разумной осторожности даже в минуты реальной опасности, для них не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля. Количество подростков с низким уровнем ситуативной тревожности увеличилось на 3,66% за счет подростков с результатами, при первоначальном срезе показавшими средний уровень ситуативной тревожности, с которыми проводилась коррекция.

Обсудим результаты исследования, полученные по методике А.М. Прихожан представленные в таблице 6, Приложения 4 и на рисунке 6.

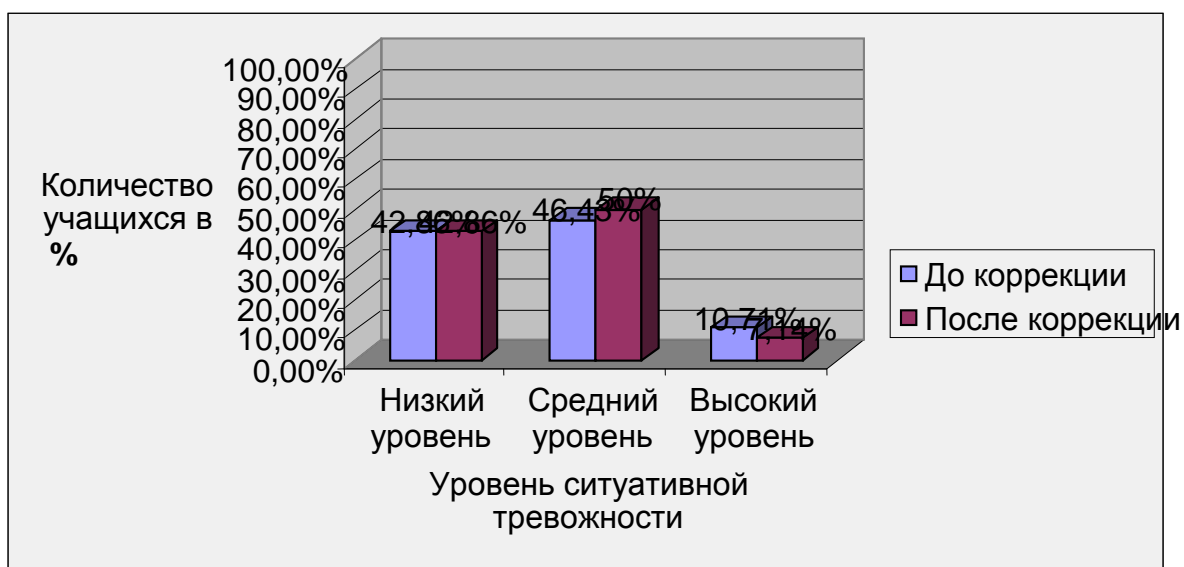


Рис.6. Результаты исследования ситуативной тревожности подростков по методике А.М. Прихожан в сравнении «до» и «после» проведения коррекционных занятий

Высокий уровень ситуативной тревожности выявлен во вторичной диагностике у 2 подростков (7,14%) (рис.6). Характерной чертой этих ребят является склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга. Повторная диагностика показала снижение количества школьников с высоким уровнем ситуативной тревожности на 3,57%, что так же говорит об эффективности проведения коррекционных занятий.

Средний уровень ситуативной тревожности выявлен у 14 подростков (50%) (рис.6). Для них характерна адекватная самооценка и умение держать свои эмоции под контролем, а так же достаточно высокий уровень коммуникативности. Средний уровень ситуативной тревожности повысился на 4% за счет ребят при первоначальном срезе показавших высокую ситуативную тревожность.

Низкий уровень ситуативной тревожности выявлен у 12 юношей и девушек (42,86%) (рис.6). Им не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля. Беспечные подростки, с неразвитыми когнитивными и прогностическими способностями. По данной методике низкий уровень ситуативной тревожности остался на уровне первичной диагностики.

Обсудим результаты исследования, полученные по методике Р. Филлипса представленные в таблице 7, Приложения 4 и на рисунке 7.

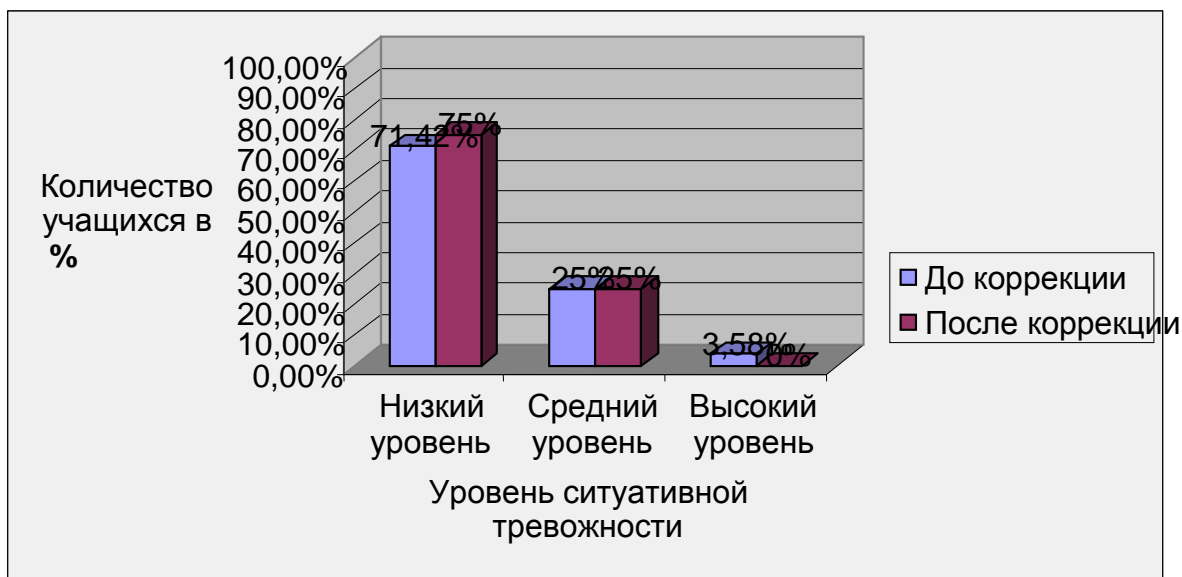


Рис.7. Результаты исследования ситуативной тревожности подростков по методике Филлипса в сравнении «до» и «после» проведения коррекционных занятий

Учащиеся с высоким уровнем ситуативной тревожности не выявлены во вторичной диагностике (0%) (рис.7). Поскольку, изначально по этой методике высокий уровень ситуативной тревожности показали 3,58% подростков, то можно говорить об эффективности проведенных коррекционных занятий для учащихся.

Средний уровень ситуативной тревожности выявлен у 7 подростков (25%) (рис.7). Они характеризуются сниженной эмоциональной устойчивостью, невысокими социально-адаптивными качествами, недостаточной активностью, недостаточной целеустремленностью в достижении успехов. Процент подростков со средним уровнем ситуативной тревожности остался прежним, но в него частично входят подростки при первоначальном срезе показавшие высокую ситуативную тревожность.

Низкий уровень ситуативной тревожности выявлен у 21 школьника (75%) (рис.7). Для них характерна высокая эмоциональная устойчивость, высокие социально-адаптивные качества, активность, коммуникативность. Процент подростков с низким уровнем ситуативной тревожности вырос на 3,68% за счет снижения уровня ситуативной тревожности у подростков при первоначальном

срезе показавших средний уровень ситуативной тревожности (входящих в коррекционную группу).

Сопоставив результаты диагностики по трем методикам «до» и «после» коррекции были получены следующие результаты, представленные в таблице 9, Приложения 4 и на рисунке 8.

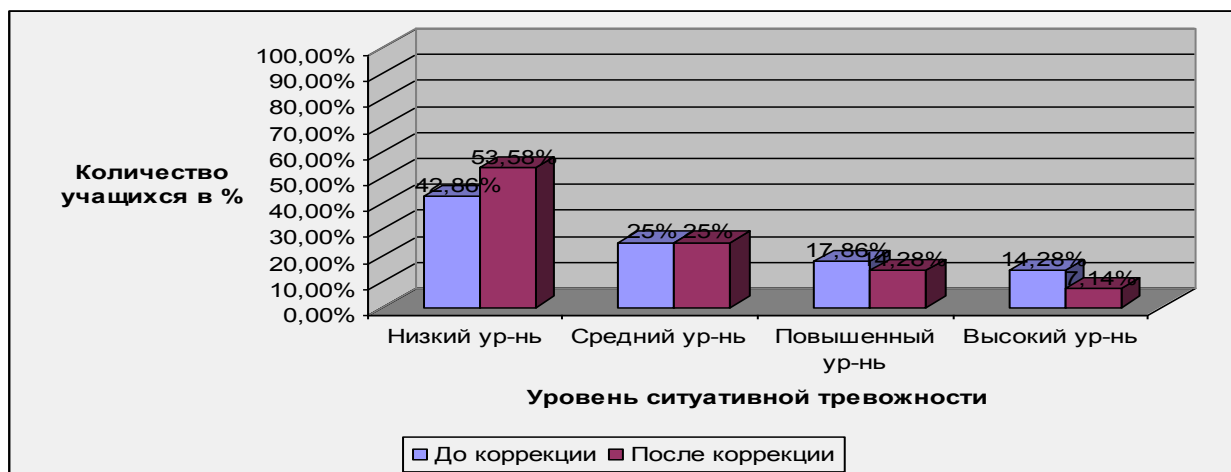


Рис.8. Сводная сравнительная диаграмма результатов исследования ситуативной тревожности подростков «до» и «после» проведения коррекционных занятий

Высокий уровень ситуативной тревожности у 2 подростков (7,14%) (рис. 8). Им характерна замкнутость, скованность, нерешительность, очень низкая самооценка, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга.

Повышенный уровень ситуативной тревожности обнаружен у 4 ребят (14,28%) (рис. 8). Им характерны низкие коммуникативные способности, заниженная самооценка, неуверенность в себе.

Средний уровень ситуативной тревожности у 7 подростков (25%) (рис. 8). Они характеризуются адекватной самооценкой, высокой активностью, целеустремленностью в достижении успехов, высокой эмоциональной устойчивостью, высокими социально-адаптивными качествами.

Низкий уровень ситуативной тревожности у 15 школьников (53,58%) (рис. 8). Им не характерна предусмотрительность, отсутствие разумной

осторожности даже в минуты реальной опасности, снижен уровень самоконтроля, завышена самооценка. Беспечные подростки, с неразвитыми когнитивными и прогностическими способностями.

И так, после коррекционных занятий, число подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 7,14% (2 человека). Так же, уменьшилось число подростков с повышенной ситуативной тревожностью на 3,58% (1 ребенок). Количественно, состав со средним уровнем ситуативной тревожности не поменялся и составляет 25% (7 человек), но в него, теперь, частично, включены подростки в первоначальной диагностике показавшие другой уровень (в основном, повышенный). Увеличилось число подростков с низкой ситуативной тревожностью на 10,71% (3 человека). Такие результаты говорят нам об эффективности проведенных коррекционных занятий.

Таким образом, по результатам вторичной диагностики число подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 7,14% (2 ребенка). Так же, уменьшилось число подростков с повышенной ситуативной тревожностью на 3,58% (1 ребенок). Количественно, состав со средним уровнем ситуативной тревожности не поменялся и составляет 25% (7 человек), но в него, теперь, частично, включены подростки в первоначальной диагностике показавшие другой уровень ситуативной тревожности (в основном, повышенный). Увеличилось число подростков с низкой ситуативной тревожностью на 10,71% (3 человека). Такие результаты говорят нам об эффективности проведенных коррекционных занятий.

3.2. Программа дополнительного образования «Современный танец»

Для исследования возможности коррекции ситуативной тревожности подростков посредством танца нами взята программа «Современный танец» педагога дополнительного образования И.Н. Игумновой, рецензент руководитель х/с «Фантазия», Н.А. Митина.

Программа предназначена для работы хореографа с подростками 13-15 лет.

Программа рассчитана на 5 лет. В этой работе будет представлен 1-й год обучения. В 1-й год обучения проводится по 1 часу в неделю в течение года. Всего 36 часов.

Цель: формирование у подростков эстетического вкуса и системы эстетических ценностей в восприятии современной культуры, ознакомление воспитанников с различными стилями исполнения современного танца.

Задачи:

- 1) ознакомление воспитанников с истоками современного танца (история развития джаз-модерн танца), различных течений, а также с особенностями ритмического строения музыки;
- 2) освоение техники джаз-танца, стрит-джаза, афро-джаза, обучение основам свободной импровизации;
- 3) раскрытие творческой индивидуальности воспитанников;
- 4) развитие физической выносливости и силы духа;
- 5) воспитание умения передавать стиль и манеру исполнения различных течений, создавать яркие сценические образы;
- 6) привитие бытовой и сценической культуры;
- 7) повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности, укрепление у него чувства собственного достоинства;
- 8) развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в общении;
- 9) формирование умения сдерживать свои эмоции, в трудных жизненных ситуациях;

Это необходимо для того, чтобы обеспечить подростка средствами, позволяющими ему более эффективно действовать в повседневной жизни, решать встающие перед ним каждодневные задачи. Указанный возрастной период является очень благоприятным временем для подобной работы. Это

связано, с одной стороны, с возрастанием их интереса к себе, к своим возможностям, способностям, а с другой — с открытостью их к помощи со стороны взрослых в преодолении затруднений, проблем, принятии решений.

Педагогическая целесообразность образовательной программы «Современный танец» определена тем, что планируемый учебно-воспитательный процесс нацелен на изучение воспитанниками выразительной палитры движений танца; избавление от физических зажимов; развитие физической выносливости и творческой активности, средствами свободной импровизации; расширение кругозора в стилях и современных течениях музыкальной культуры; на знаниях законов драматургии, на примере классических и современных балетов. А так же, занятия улучшают душевное состояние ребенка, формируют характер, наделяя его лучшими качествами: упорством, терпением, дисциплинированностью, чувством ответственности, умением преодолевать трудности. Все эти необходимые качества приобретаются на занятиях и переносятся воспитанниками из танцевального класса в другие сферы деятельности детей.

Программа составлена автором на основе материалов семинаров, конференций и мастер-классов ведущих специалистов современного танца России: доцента кафедры сценического танца РАТИ и кафедры современного танца МГУКИ В.Ю. Никитина, российских и зарубежных педагогов Центра современного танца и перформанса ЦЕХ, а также на основе опыта работы с воспитанниками в студии и положительного опыта участия с ними в детских и молодежных фестивалях-конкурсах областного, российского и международного уровней.

Предмет «Современный танец» включен в целостный процесс обучения воспитанников хореографии совсем недавно, 5 лет назад, но уже успешно прошел апробацию, и в результате доказал на практике свою эффективность в воспитательном и образовательном процессе (стабильный контингент воспитанников, победы на конкурсах различного уровня в номинации

современной хореографии). Есть дети, которым сложно исполнять классические номера на сцене, например, в силу отсутствия некоторых природных данных: выворотности, подъема, танцевального шага и т.д. А в танцах современной направленности любой ребенок может проявить способности и выразить собственную индивидуальность.

При подготовке к занятию педагог условно делит изучаемый материал на разделы: разогрев, изоляцию, упражнения для развития позвоночника, уровни, кросс, комбинации или импровизации, которые могут быть построены в стилях джаз-танца, стрит-джаза, афро-джаза и др. (подробное описание разделов см. в приложении 3). Не обязательно в занятие включать все перечисленные разделы, можно использовать лишь два-три, но с учетом возрастных особенностей воспитанников. В конце каждого занятия необходимо оставить несколько минут для выполнения комплекса упражнений стрейчинга, которые нужно соединить с движениями из йоги для расслабления и восстановления дыхания.

Примерная структура занятия для 1 года обучения:

- поклон, оргвопросы, формулирование темы занятия и его задач ≈ 1 мин.;
- разогрев обычный или интенсивный (в зависимости от времени года или поставленных задач) ≈ 8 мин.;
- раздел «Изоляция» с использованием различных уровней – более глубокий разогрев, развивающий подвижность суставов и связок всего тела; упражнения для позвоночника ≈ 10 мин.;
- раздел «Кросс» - одна из основных частей занятия, развивающая координацию, манеру исполнения различных танцевальных стилей и направлений ≈ 10 мин.;
- раздел «Комбинация и импровизация» - часть занятия, развивающая в деталях танцевальность, технику исполнения движений в разных танцевальных стилях, учит воспитанников самостоятельно импровизировать под любое

музыкальное сопровождение, что помогает им выразить себя в танце или небольшом танцевальном отрывке ≈ 10 мин.;

- раздел «стрейчинг» - комплекс упражнений на развитие гибкости, пластичности ≈ 5 мин.;

- подведение итогов занятия и поклон ≈ 1 мин.

Основные понятия.

Разогрев. Задача этой части занятия привести двигательный аппарат в рабочее состояние, разогреть все мышцы. В отличие от классического тренажа с определенной последовательностью упражнений, в современном танце существуют различные способы разогрева: у станка, на середине зала и в партере (на полу). По функциональным задачам можно выделить четыре группы упражнений:

1. Первая группа – это упражнения стрейч-характера, т.е. растяжение, связанные со статическим напряжением мышц различных частей тела.

2. Вторая группа упражнений связана с наклонами и поворотами торса. Они помогают разогреть и привести в рабочее состояние позвоночник и его отделы (именно на позвоночник падает основная нагрузка в дальнейших частях занятия). Эти упражнения эффективнее всего исполнять стоя или в партере.

3. Третья группа связана с разогревом ног. Здесь много заимствований из классического экзерсиса.

4. Четвертая группа связана с расслаблением позвоночника и включает в себя упражнения свингового характера или падения (drop) торса в различных направлениях.

При сочетании упражнений из всех четырех групп достигается необходимый разогрев различных групп мышц.

Возможна следующая система разогрева, которая может варьироваться в зависимости от задач занятия:

1. Упражнения для разогрева стопы и голеностопа, *demi-plie et grand plie* по параллельным и выворотным позициям, перегибы и наклоны корпуса, растяжки.

2. Спирали и изгибы торса, наклоны, упражнения на расслабление и напряжение, упражнения для разогрева позвоночника, упражнения, заимствованные из классического танца.

3. В партере (на полу): упражнения для позвоночника, упражнения стрейч-характера, упражнения для разогрева стопы и голеностопа.

Педагог имеет возможность выбрать тот разогрев, который наиболее полно готовит тело воспитанника для дальнейших нагрузок, необходимых для выполнения поставленных задач. Темп разогрева также может быть различен: упражнения в медленном темпе, построенные на статическом напряжении, или упражнения, выполняемые в быстром темпе. Длительность разогрева полностью зависит от года изучения.

Примечание: несмотря на весьма интенсивный характер раздела «разогрев» педагоги студии перед началом занятия применяют специальный разогрев (комплекс разработан врачом-реабилитологом, инструктором-методистом по ЛФК А.Б. Федосовым), который длится 10 минут.

Изоляция. Эта часть занятия более насыщена упражнениями, чем предыдущая. И если в разогреве все тело активизируется, то при изоляции происходит глубокая работа с мышцами различных частей тела. Основная задача педагога во время изучения движений изолированных центров следить за тем, чтобы движения у воспитанников были действительно изолированными, чтобы во время движения одного центра не двигался другой. Эта на первый взгляд простая задача вызывает трудности, т.к. анатомически все центры тесно связаны. Вот почему воспитанникам необходимы знания анатомии человека.

Упражнения для позвоночника. Основой техники этой части занятия служит, прежде всего, позвоночник, поэтому главная задача педагога развить у

воспитанников подвижность во всех его отделах и укрепить мышцы спины, что позволит детям избежать травм и улучшить *aplomb*.

Уровни. Основные уровни: стоя, сидя на корточках, стоя на коленях, сидя и лежа. Задачи уровней многообразны. Во-первых, в различных уровнях исполняются движения на изоляцию (особенно это эффективно в нижних уровнях, т.к. нет необходимости держать вес тела и все центры двигаются более свободно). Во-вторых, в партере очень полезно выполнять упражнения стрейч-характера, т.е. растяжки. В уровнях «сидя» и «лежа» достаточно много упражнений на *contraction* и *release*, спирали и твисты торса. И, наконец, смена уровней, быстрый переход из одного уровня в другой – это дополнительный тренаж для развития координации.

Кросс. Передвижение в пространстве. Этот раздел урока развивает танцевальность и позволяет приобрести манеру и стиль исполнения модерн-джаз танца. Воспитанники должны уметь передвигаться в пространстве шагами, прыжками и вращениями по заданной педагогом схеме. В этом разделе занятия воспитанники должны освоить шаги в модерн-джаз манере, в рок-манере, в мюзикл-джаз манере, различные прыжки с двух ног на две (*jump*), с одной ноги на другую с продвижением (*leap*), с одной ноги на ту же ногу (*hop*) и с двух ног на одну. Основные виды поворотов: на двух ногах, на одной ноге и повороты по кругу вокруг воображаемой оси.

Комбинация или импровизация. Последним, завершающим разделом занятия, является комбинация. Здесь все зависит от фантазии педагога и его балетмейстерских способностей. Однако главная задача педагога научить воспитанников танцевальности, умению слушать музыку (развитие музыкальности), умению использовать определенный рисунок, заданный педагогом (ориентация воспитанника в пространстве), четко исполнять направления и ракурсы, правильно дышать во время исполнения комбинаций (связь движения с дыханием), а также, самое главное, научить ребят использовать средства танцевальной выразительности.

На первом году обучения ребята знакомятся с возможностями своего тела, изучают характерные признаки джаз-танца: ритмичность, динамику, колоритность, совершенную свободу и координацию всех частей тела, возможность импровизации, основы актерского мастерства. При первоначальном знакомстве с предметом необходимо добиться достаточной свободы позвоночника, чтобы совершать движения различных его частей. Занятия на материале афро-джаза как раз позволяют развить подвижность всего тела, музыкальность, взаимоотношения партнеров в группе и изучить специфические «хлопушки». Сочетание всех этих необычных движений привлекает воспитанников к занятиям.

Музыкальное сопровождение занятия. Все занятия сопровождаются аудиозаписями. Педагог должен подбирать разнообразный музыкальный материал, который знакомит подростков с различными стилями и направлениями, формирует музыкальную культуру, слух, а также и манеру исполнения.

Формы занятий и способы их организации.

Формы занятий:

- традиционное занятие (изучению танцевальной техники, построение и разучивание танцевальных комбинаций);
- практическое занятие (изучение новых концертных номеров);
- выступление, конкурс, фестиваль;
- творческая лаборатория (мастер-классы с ведущими педагогами по современному танцу);
- зрительская практика (посещение, спектаклей, концертов, театров);
- открытое, контрольное занятие (согласно данной программе).

Способы организации деятельности воспитанников на занятии:

- фронтальная (опрос, повторение изученного, уточнение сложных комбинаций всей группой);

- индивидуальная
- групповая (занятия по сформированным группам);
- в парах (работа с партнерами)
- индивидуально-групповая (свободная импровизация);
- ансамблевая (творческая деятельность ансамбля);

Основные методы и технологии.

Для подростков 13-16 лет, особенно если они пришли заниматься современным танцем, немаловажен образ педагога. Ребята отождествляют содержание предмета с человеком, его преподающим. Поэтому педагогу просто необходимо идти в ногу со временем, самому обладать эстетическим вкусом, следить за новинками индустрии шоу-бизнеса (в музыке, танцевальных направлениях и даже моде), тогда он по праву может быть наставником и другом подростку. Тогда ребята увидят в педагоге не только хореографа, но и человека, к которому можно прийти со своими проблемами, спросить совета, попросить помощи, поделиться радостью или секретами. А в этом возрасте трудностей у подростков хватает.

Осведомленность в музыкальном материале, танцевальных стилях и направлениях, наличие эстетического вкуса у педагога позволяет ему работать над формированием у воспитанников традиционной системы эстетических ценностей, что является основной целью и задачами курса.

Для реализации данной программы, как показывает практика работы с подростками, необходимо учитывать обязательные критерии:

- возрастные особенности воспитанников;
- личные интересы и приоритеты воспитанников;
- творческий потенциал группы в целом и каждого воспитанника отдельно;
- качество подготовки к моменту начала изучения предмета.

Педагог в своей деятельности использует следующие технологии:

- здоровьесберегающая технология, помогает воспитать всесторонне развитую личность, бережно относящуюся к своему здоровью, и соблюдающую принципы здорового образа жизни;
- информационно-коммуникативная технология, позволяющая воспитанникам получать новую информацию и знания через просмотры видео и мультимедиа, сопровождающиеся пояснениями педагога. Так же этот метод полезен при просмотре концертов и выступлений, в которых они сами принимали участие, для осмысления и оценки своего собственного результата;
- деятельностная технология, посредством которой воспитанники изучают новый материал через личный показ педагогом и его объяснениями с последующим повторением;
- проектная технология заключается в организации под руководством педагога творческой лаборатории, где называется тема и ставится задача, а воспитанники создают творческую импровизацию, участвуют в процессе подготовки традиционных мероприятий коллектива;
- игровая технология помогает развитию творческого мышления, развивает воображение и фантазию, улучшает общение и взаимодействие в коллективе;
- технология дифференцированного обучения, помогает в обучении каждого на уровне его возможностей и способностей, развитии творческих способностей, созидательных качеств личности, воспитании человека высокой культуры.

Для успешного освоения программы воспитанниками необходимо использовать технические средства обучения:

- организационно-педагогические средства (образовательная программа, поурочные учебно-тематические планы, диагностические карты, карты-анкеты для воспитанников и их родителей, информационные объявления на стенде коллектива для воспитанников и их родителей, которые меняются

несколько раз в неделю, разработанные педагогом памятки для сбора воспитанников на концерт, в конкурсные поездки, портмоне с концертными и конкурсными CD-дисками на каждую возрастную группу ансамбля индивидуальное и т.д.);

- учебно-наглядные пособия (плакаты с изображением строения скелета человека и его мышц), которые используются с целью более доступного понимания подростками о работе мышц в момент исполнения различных статичных или динамических движений, о нагрузках на суставы, о пользе разминки перед занятиями с целью сохранения здоровья и т.д.;

- технические средства обучения прописаны в пояснительной записке к комплексной образовательной программе «хореографическая студия «ФАНТАЗИЯ»».

Комплексные формы обучения применяются в студии как целенаправленная подборка простых и составных форм:

- дни открытых дверей – проводятся для новичков и их родителей ежегодно в начале сентября, иногда, по просьбе администрации города, в день выборов на избирательном участке, где базируется студия, для жителей микрорайона;

- праздник «Первый выход на сцену. Посвящение в фантазеры» - проводится ежегодно в рамках традиционного мероприятия «День рождения студии»;

- игра «Весенняя карусель» - проводится ежегодно в дни весенних каникул для подготовительного отделения студии силами старших воспитанников в целях включения малышей в познавательную деятельность, а старших ребят – в организационно-практическую;

- традиционное мероприятие «Новогодняя сказка» - проводится для подготовительного отделения силами старших воспитанников для воспитания в них креативных качеств (способность к самостоятельной организации

подготовительного процесса, применение творческих навыков, развития педагогических навыков и т.д.);

- в рамках недели танца организуется и проводится детский студийный конкурс «Сам себе хореограф» (см. приложение 3).

Кроме того, для успешной реализации данной программы необходима материально-техническая база:

- легко проветриваемый и с хорошим освещением балетный зал общей площадью минимум в 70 м². В зале должны быть стационарные зеркала, пол - линолеум, хорошо налаженное отопление, окна – стеклопакеты;

- музыкальное сопровождение занятий целесообразно осуществлять под музыкальный центр для флэш- и CD-носителей, должна быть сформирована фонотека;

- из инвентаря в зале необходимы стол, несколько стульев, гимнастические скамейки, полка для аудиоаппаратуры, страховочные лонжи необходимы для изучения трюковых элементов;

- для более полноценного восприятия воспитанниками изучаемого материала необходим мультимедийный проектор;

- для более оперативного реагирования педагогом на все новинки в области современной хореографии и музыки необходим Интернет [35, С.60].

Таким образом, для исследования возможности коррекции ситуативной тревожности подростков посредством танца нами была взята программа «Современный танец» педагога дополнительного образования И.Н. Игумновой, целью которой, является формирование у подростков эстетического вкуса и системы эстетических ценностей в восприятии современной культуры, ознакомление воспитанников с различными стилями исполнения современного танца.

Выводы по третьей главе

Для исследования возможности коррекции ситуативной тревожности подростков посредством танца нами была взята программа «Современный танец» педагога дополнительного образования И.Н. Игумновой, целью которой, является формирование у подростков эстетического вкуса и системы эстетических ценностей в восприятии современной культуры, ознакомление воспитанников с различными стилями исполнения современного танца.

По результатам вторичной диагностики число подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 7,14% (2 человека). Так же, уменьшилось число подростков с повышенной ситуативной тревогой на 3,58% (1 ребенок). Количественно, состав со средним уровнем ситуативной тревожности не поменялся и составляет 25% (7 человек), но в него, теперь, частично, включены подростки в первоначальной диагностике показавшие другой уровень ситуативной тревожности (в основном, повышенный). Увеличилось число подростков с низкой ситуативной тревогой на 10,71% (3 человека). Такие результаты говорят нам об эффективности проведенных коррекционных занятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Говоря о коррекции тревожности мы должны сказать о танцевальной терапии. С одной стороны танцевально-двигательная терапия определяется как вид психотерапии, а с другой стороны – как специфический метод личной интеграции и развития человека, который стимулирует к самодостаточности, соответственно исчезновению неблагоприятных качеств личности, к которым относится тревожность, и творческому самовыражению.

Изучение социально-психологических характеристик влияния метода танцевально-двигательной терапии на тревожность и другие человеческие качества, позволяет грамотно использовать танец в социальной, социально-психологической и коррекционной работе специалистами разного уровня и профиля. Именно эти возможности делают танец эффективным и естественным, целостным и гармоничным способом психологической работы.

В психолого-педагогических исследованиях проблемой ситуативной тревожности занимались и занимаются многие исследователи, в том числе Г.Г. Аракелов, А. Адлер, Р.С. Немов, М.З. Неймарк, А.М. Прихожан, С. Салливен, Э. Фромм К. Хорни. Ситуативная тревожность в психолого-педагогических исследованиях понимается как поведенческая реакция на определенные жизненные ситуации. Работы ученых направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Опытно-экспериментальное исследование ситуативной тревожности подростков проводилось в 3 этапа: теоретический, экспериментальный, контрольно – обобщающий. Для достижения цели исследования использовался комплекс методик: методика исследования ситуативной тревожности Прихожан А.М., методика Филлипса на определение уровня школьной

тревожности и методика исследования ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера.

По результатам исследования выявлено 14,28% подростков (4 человека) с высоким уровнем ситуативной тревожности, которым характерна замкнутость, скованность, нерешительность, очень низкая самооценка; 17,86% подростков (5 человек) с повышенным уровнем ситуативной тревожности, которым характерны низкие коммуникативные способности, заниженная самооценка, неуверенность в себе; 25% подростков (7 подростков) со средним уровнем ситуативной тревожности, которые характеризуются адекватной самооценкой, высокой активностью, целеустремленностью в достижении успехов; 42,86% подростков (12 человек) с низким уровнем ситуативной тревожности, которым не характерна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля, завышена самооценка.

К подросткам, нуждающимся в коррекции ситуативной тревожности посредством танца, отнесены испытуемые, у которых выявлены не только высокие, но и повышенные результаты обследования ситуативной тревожности.

Для исследования возможности коррекции ситуативной тревожности подростков посредством танца нами была взята программа «Современный танец» педагога дополнительного образования И.Н. Игумновой, целью которой, является формирование у подростков эстетического вкуса и системы эстетических ценностей в восприятии современной культуры, ознакомление воспитанников с различными стилями исполнения современного танца.

По результатам вторичной диагностики число подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 7,14% (2 человека). Так же, уменьшилось число подростков с повышенной ситуативной тревогой на 3,58% (1 ребенок). Количественно, состав со средним уровнем ситуативной тревожности не поменялся и составляет 25% (7 человек), но в него, теперь, частично, включены подростки в первоначальной диагностике показавшие

другой уровень ситуативной тревожности (в основном, повышенный). Увеличилось число подростков с низкой ситуативной тревожностью на 10,71% (3 человека). Такие результаты говорят нам об эффективности проведенных коррекционных занятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология/ Г.С. Абрамова – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 368 с.
2. Андреева, Г.М, Донцова А.И. «Межличностное восприятие в группе»– М: Из-во Моск. ун-та,1981
3. Александрова, Н.А., Голубева В.А. «Танец модерн». Лань, Планета музыки 2011г.
4. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками./Л.Ф. Анн – СПб.: Питер, 2006. – 271 с.
5. Аракелов, Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности./ Н.Е. Аракелов, Е.Е. Лысенко// Психологический журнал - 1997 - №2 - С.18-21.
6. Бебик, М.А. «Использование танце-двигательной терапии в решении проблемы самопринятия». Дипломная работа. М.: МГУ, 1997
7. Белл, Дж. «Двигательная семейная терапия: изучение, оценка и изменение семейного танца» — методический раздаточный материал специализации по ТДТ ИППиП — Москва, 2007.
8. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание./Р. Бернс - М.: Прогресс, 2004. -420с.
9. Бирюкова, И.В. Танцевально – двигательная терапия: тело как зеркало души // Информационный бюллетень АТДТ. Москва. 2000. №4. С.6-7
- 10.Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе./М.Р. Битянова - М.: Совершенство, 1997.-298с.
11. Болотова, А.К., Прикладная психология: Учебник для вузов./ А.К. Болотова, И.В. Макарова - М.: Аспект Пресс, 2001.- 383с.
- 12.Большой толковый психологический словарь. Ребер Артур. Том 2 (п-я).-М: Вече, АСТ, 2000. - 560с.

13. Бороздина, Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний/ Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии-1993, №1.-С. 36-38.
14. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования./ Л.С. Выготский- М.: Мысль, 1998.-358с.
15. Герасимова И.А. Философское понимание танца // Вопросы философии. 1998. N 4. С.50-63
16. Гленн Вильсен. Психология артистической деятельности. // Москва, Когито-центр, 2001.
17. Гренлюнд, Э., Оганесян Н.Ю. «Танцевальная терапия. Теория, методика, практика». – СПб.: Речь, 2004.-346с.
18. Демьянов, Ю.Г. Основы психопрофилактики и психотерапии./ Ю.Г. Демьянов - СПб.: Паритет, 2001.-224с.
19. Желателев Д.В. Образ тела в самосознании старшеклассника и оценка его педагогом. Автореферат диссертации канд. психол. наук. // СПб., 1999. 16с.
20. Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Танцевально-двигательная терапия, №3, 2005. Москва.
21. Запорожец, А.В. Психологическое развитие ребенка./ А.В. Запорожец // Избранные психологические труды.- М.: Просвещение, 1986.-261с.
22. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия./ А.И. Захаров - М: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 448с.
23. Карла Л. Ханнафорд. Мудрое движение. Мы учимся не только головой. // Пер. с англ. Москва, 1999. 238 с.
24. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. «Интегративная танцевально-двигательная терапия». М., 2005. 255 с.
25. Конен, Б. Пути американской музыки. – М.: Композитор, 2010. -257с.
26. Лабунская В.А., Шкурко Т.А. Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга // Психологический журнал. 1999. Т.20. №1. С.31-38.

27. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. // Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 608с.
28. Люблинская, А.А. Детская психология: Учебное пособие. /А.А. Люблинская - М.: Просвещение, 1997.-364с.
29. Мак-Нили Д. Прикосновение: глубинная психология и телесная терапия. // М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 1999. 144с.
30. Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. -Мн.: Харвест, 2001. - 816с.
31. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция./ А.В. Микляева – СПб.: Речь, 2006. – 248 с.
32. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества./ В.С. Мухина- М.: ИПЦ, 1998,- 389с.
33. Наборщикова, С. «Видеть музыку, слышать танец. Стравинский и Баланчин. К проблеме музыкально-хореографического синтеза», Московская государственная консерватория им. Чайковского, 2010г.-287с.
34. Немов, Р.С. Психология: в 3кн. Кн.2: Психология образования./Р.С. Немов - М.:ВЛАДОС, 1997.-498с.
35. Никитин, В.Ю. Модерн-джаз танец. История, методика, практика. ГИТИС, М., 2000.-209с.
36. Никитин В.Н. Психология телесного сознания. // Москва: Алтейа, 1998.
37. Никитин В.Н. Пластикодрама. // Москва: Когито-центр, 2001.
38. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика./В.И. Петрушин -М.: Академия, 1999.- 146с.
39. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. / Под ред. Дубровиной. 2-е изд. -М.: ТЦ Сфера, 1998. - 328с.
40. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие -Самара: Дом БАХРАХ, 2004. - 251с.

41. Прихожан, А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе: Кн. для учащихся./ А.М. Прихожан - М.: Просвещение, 1994. - 325с.

42. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика./ А.М. Прихожан - М.: МОДЭК, 2000.- 304с.

43. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми/ под ред. И.В. Дубровиной.- М.: Академия, 2004.- 464с.

44. Психологический словарь./ Под ред. Петровского А.В., М.Г. Ярошевского. М.: Просвещение, 1995. - 390с.

45. Руководство по телесно-ориентированной терапии. // СПб: "Речь", 2000.

46. Старк А. и Хендрикс К. "Танцевально-двигательная терапия". Пер. с англ. // Ярославль, 1994.

47. Фельденкрайз М. Осознание через движение: 12 практических уроков. // М.- СПб, 2000. 160с.

48. Фельденкрайз М. Искусство движения. Уроки мастера. // Москва, ЭКСМО, 2003.

49. Хамитов, Б.П. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст./ Б.П. Хамитов – М.: ТЦ «Сфера», 2003. – 235 с.

50. Ходоров, Д. «Танцевальная терапия и глубинная психология: Движущее воображение». – М: Генезис, 2009.-211с.

51. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии. Сост. Баскаков В. // Москва, 1992.

52. Шереметьевская, Н. Танец на эстраде. М.: Искусство, 2010.

53. Шкурко, Т. А. Теоретическое обоснование использования танца как средства коррекции отношения в семье // Современная семья: проблемы и перспективы. — Ростов-на-Дону, 1994. — 235с.

54. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг. // СПб: Речь, 2003. 192с

55. Шубарин, В.А. Джазовый танец на эстраде.– Лань, Планета музыки, 2012г.-256с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Стимульный материал к методикам

Методика Филлипса «Исследование школьной тревожности».

Инструкция:

Вам предлагается ответить на представленные ниже вопросы. Отвечать необходимо однозначно «Да» (+) или «Нет» (-).

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости оттого, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?

15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?

16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?

20. Похож ли ты на своих одноклассников?

21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?

23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?

24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?

25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?

26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

27. Боишься ли ты временами вступить в спор?

28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

30. Хорошо ли ты чувствуешь себя с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым уважением?

31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?

33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

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

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

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

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

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

Ключ.

Подсчитать число несовпадений знаков «+» и «-» - это и будут проявления тревожности.

1 -	7 -	13 -	19 -	25 +	31 -	37 -	43 +	49 -	55 -
2 -	8 -	14 -	20 +	26 -	32 -	38 +	44 +	50 -	56 -
3 -	9 -	15 -	21 -	27 -	33 -	39 +	45 -	51 -	57 -
4 -	10 -	16 -	22 +	28 -	34 -	40 -	46 -	52 -	58 -
5 -	11 +	17 -	23 -	29 -	35 +	41 +	47 -	53 -	
6 -	12 -	18 -	24 +	30 +	36 +	42 -	48 -	54 -	

Методика Ч.Д. Спилбергера «Исследование ситуативной тревожности»

Инструкция:

Вам предлагается прочитать внимательно каждое из приведенных ниже суждений и поставить «+» в соответствующей графе протокола исследования в зависимости от того, как Вы чувствуете себя в данный момент (ситуативная тревожность), как Вы себя чувствуете обычно (личностная тревожность).

«Шкала ситуативной тревожности»

№ п/п	Суждение	Нет, это	Пожалуй,	Верно	Совершенно
1	Я спокоен				
2	Мне ничто не угрожает				
3	Я нахожусь в напряжении				
4	Я внутренне скован				
5	Я чувствую себя свободно				
6	Я расстроен				
7	Меня волнуют возможные				
8	Я ощущаю душевный покой				
9	Я встревожен				
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения				
11	Я уверен в себе				
12.	Я нервничаю				
13	Я не нахожу себе места				
14	Я взвинчен				
15	Я не чувствую скованности, напряжения				
16	Я доволен				
17	Я озабочен				
18	Я слишком возбужден, и мне не по себе				
19	Мне радостно				
20	Мне приятно				

Ключ.

Номер суждения	Ответ			
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	4	3	2	1
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1

Шкала ситуативной тревожности (А.М.Прихожан)

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.

Ключ к тесту

- *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

Форма Б

№	Ситуация	Отве
<i>Прим</i>	Перейти в новую школу	
1	Отвечать у доски	
2	Требуется обратиться с вопросом, просьбой к незнакомому	
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	
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	
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	

Результаты исследования ситуативной тревожности подростков

Таблица 1

Результаты диагностики по методике Спилбергера Ч.Д.

«Исследование ситуативной тревожности»

№	Балл	Уровень
1	39	повышенный
2	29	низкий
3	24	низкий
4	43	повышенный
5	33	средний
6	39	повышенный
7	41	повышенный
8	30	низкий
9	41	повышенный
10	34	средний
11	39	повышенный
12	37	средний
13	25	низкий
14	31	средний
15	32	средний
16	33	средний
17	35	средний
18	50	высокий
19	33	средний
20	37	средний
21	43	повышенный
22	35	средний
23	20	низкий
24	27	низкий
25	42	повышенный
26	45	высокий
27	39	повышенный
28	39	повышенный

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков – 7,14%
(2человека);

Средний уровень ситуативной тревожности подростков – 71,42% (20 человек);

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков – 21,44% (6 человек)).

Таблица 2

Результаты диагностики по методике Прихожан А.М.
«Исследование ситуативной тревожности»

№	Балл	Уровень
1	24	повышенный
2	15	средний
3	8	низкий
4	26	повышенный
5	6	низкий
6	9	низкий
7	36	высокий
8	6	низкий
9	13	низкий
10	8	низкий
11	22	повышенный
12	9	низкий
13	12	низкий
14	10	низкий
15	19	средний
16	20	средний
17	17	средний
18	35	высокий
19	6	низкий
20	12	низкий
21	26	повышенный
22	25	повышенный
23	15	средний
24	10	низкий
25	29	высокий
26	25	повышенный
27	20	средний

28	21	средний
----	----	---------

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков – 10,71% (3 человека);

Средний уровень ситуативной тревожности подростков – 46,43% (13 человек));

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков – 42,86% (12 человек)).

Таблица 3

Результаты диагностики по методике Филлипса
«Исследование школьной тревожности»

№	Балл	Уровень
1	27	низкий
2	16	низкий
3	16	низкий
4	38	повышенный
5	13	низкий
6	19	низкий
7	24	низкий
8	22	низкий
9	17	низкий
10	24	низкий
11	40	повышенный
12	19	низкий
13	13	низкий
14	23	низкий
15	15	низкий
16	13	низкий
17	16	низкий
18	44	высокий
19	21	низкий
20	22	низкий
21	37	повышенный
22	20	низкий

23	15	низкий
24	26	низкий
25	39	повышенный
26	37	повышенный
27	38	повышенный
28	28	низкий

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков – 3,58% (1 человек);

Средний уровень ситуативной тревожности подростков – 25% (7 человек);

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков – 71,42% (20 человек).

Таблица 4

Сводная таблица по результатам диагностики
ситуативной тревожности подростков

№	Методика Филлипса		Методика Спилбергера		Методика Прихожан	
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	27	низкий	39	повышенный	24	повышенный
2	16	низкий	29	низкий	15	средний
3	16	низкий	24	низкий	8	низкий
4	38	повышенный	43	повышенный	26	повышенный
5	13	низкий	33	средний	6	низкий
6	19	низкий	39	повышенный	9	низкий
7	24	низкий	41	повышенный	36	высокий
8	22	низкий	30	низкий	6	низкий
9	17	низкий	41	повышенный	13	низкий
10	24	низкий	34	средний	8	низкий
11	40	повышенный	39	повышенный	22	повышенный
12	19	низкий	37	средний	9	низкий
13	13	низкий	25	низкий	12	низкий
14	23	низкий	31	средний	10	низкий
15	15	низкий	32	средний	19	средний
16	13	низкий	33	средний	20	средний

17	16	низкий	35	средний	17	средний
18	44	высокий	50	высокий	35	высокий
19	21	низкий	33	средний	6	низкий
20	22	низкий	37	средний	12	низкий
21	37	повышенный	43	повышенный	26	повышенный
22	20	низкий	35	средний	25	повышенный
23	15	низкий	20	низкий	15	средний
24	26	низкий	27	низкий	10	низкий
25	39	повышенный	42	повышенный	29	высокий
26	37	повышенный	45	высокий	25	повышенный
27	38	повышенный	39	повышенный	20	средний
28	28	низкий	39	повышенный	21	средний

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков – 14,28% (4 человека);

Повышенный уровень ситуативной тревожности подростков – 17,86% (5 человек);

Средний уровень ситуативной тревожности подростков – 25% (7 человек);

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков – 42,86% (12 человек).

Учебно-тематический план программы «Современный танец»

Результаты опытно-экспериментального исследования ситуативной
тревожности подростков

Таблица 5

Результаты исследования по методике Спилберга Ч.Д.
«Исследование ситуативной тревожности»

№	Балл	Уровень
1	37	средний
2	29	низкий
3	24	низкий
4	40	повышенный
5	33	средний
6	39	повышенный
7	35	средний
8	30	низкий
9	41	повышенный
10	34	средний
11	36	средний
12	37	средний
13	25	низкий
14	31	средний
15	30	низкий
16	33	средний
17	35	средний
18	43	повышенный
19	33	средний
20	37	средний
21	42	повышенный
22	35	средний
23	20	низкий
24	27	низкий
25	39	повышенный
26	40	повышенный
27	39	повышенный
28	37	средний

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков – 0% (0 человек);

Средний уровень ситуативной тревожности подростков – 75% (21 человек);

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков – 25% (7 человек).

Таблица 6

Результаты исследования по методике Прихожан А.М.

«Исследование ситуативной тревожности»

№	Балл	Уровень
1	24	повышенный
2	15	средний
3	8	низкий
4	20	средний
5	6	низкий
6	9	низкий
7	30	высокий
8	6	низкий
9	13	низкий
10	8	низкий
11	20	средний
12	9	низкий
13	12	низкий
14	10	низкий
15	18	средний
16	20	средний
17	17	средний
18	31	высокий
19	6	низкий
20	12	низкий
21	24	повышенный
22	25	повышенный
23	15	средний
24	10	низкий
25	24	повышенный
26	25	повышенный
27	20	средний
28	21	средний

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков – 7,14% (2 человека);

Средний уровень ситуативной тревожности подростков – 50% (14 человек);

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков – 42,86% (12 человек).

Таблица 7

Результаты исследования по методике Филлипса
«Исследование школьной тревожности»

№	Балл	Уровень
1	25	низкий
2	16	низкий
3	16	низкий
4	30	средний
5	13	низкий
6	19	низкий
7	23	низкий
8	22	низкий
9	17	низкий
10	24	низкий
11	36	повышенный
12	19	низкий
13	13	низкий
14	23	низкий
15	13	низкий
16	13	низкий
17	16	низкий
18	41	повышенный
19	21	низкий
20	22	низкий
21	32	средний
22	20	низкий
23	15	низкий
24	26	низкий
25	35	средний
26	37	повышенный

27	38	повышенный
28	26	низкий

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков – 0% (0 человек);

Средний уровень ситуативной тревожности подростков – 25% (7 человек);

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков – 75% (21 человек).

Таблица 8

Сводная таблица результатов исследования по трем методикам после проведения коррекционных занятий.

№	Методика Филлипса		Методика Спилбергера		Методика Прихожан	
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	25	низкий	37	средний	24	повышенный
2	16	низкий	29	низкий	15	средний
3	16	низкий	24	низкий	8	низкий
4	30	средний	40	повышенный	20	средний
5	13	низкий	33	средний	6	низкий
6	19	низкий	39	повышенный	9	низкий
7	23	низкий	35	средний	30	высокий
8	22	низкий	30	низкий	6	низкий
9	17	низкий	41	повышенный	13	низкий
10	24	низкий	34	средний	8	низкий
11	36	повышенный	36	средний	20	средний
12	19	низкий	37	средний	9	низкий
13	13	низкий	25	низкий	12	низкий
14	23	низкий	31	средний	10	низкий
15	13	низкий	30	низкий	18	средний
16	13	низкий	33	средний	20	средний
17	16	низкий	35	средний	17	средний
18	41	повышенный	43	повышенный	31	высокий
19	21	низкий	33	средний	6	низкий
20	22	низкий	37	средний	12	низкий
21	32	средний	42	повышенный	24	повышенный
22	20	низкий	35	средний	25	повышенный

23	15	низкий	20	низкий	15	средний
24	26	низкий	27	низкий	10	низкий
25	35	средний	39	повышенный	24	повышенный
26	37	повышенный	40	повышенный	25	повышенный
27	38	повышенный	39	повышенный	20	средний
28	26	низкий	37	средний	21	средний

Высокий уровень ситуативной тревожности подростков – 7,14% (2 человека);

Повышенный уровень ситуативной тревожности подростков – 14,28% (4 человека);

Средний уровень ситуативной тревожности подростков – 25% (7 человек);

Низкий уровень ситуативной тревожности подростков – 53,58% (15 человек).

Таблица 9

Сравнительная таблица сводных результатов «до» и «после» коррекции по трем методикам

№	Методика Филлипса			Методика Спилбергера			Методика Прихожан		
	Балл «до»	Балл «после»	Уровень «до»/ «после»	Балл «до»	Балл «после»	Уровень «до»/ «после»	Балл «до»	Балл «после»	Уровень «до»/ «после»
1	27	25	Низкий	39	37	Повышенный/ Средний	24	24	Повышенн
2	16	16	Низкий	29	29	Низкий	15	15	Средний
3	16	16	Низкий	24	24	Низкий	8	8	Низкий
4	38	30	Повышенный/ Средний	43	40	Повышенный	26	20	Повышенн Средний
5	13	13	Низкий	33	33	Средний	6	6	Низкий
6	19	19	Низкий	39	39	Повышенный	9	9	Низкий
7	24	23	Низкий	41	35	Повышенный/ Средний	36	30	Высокий
8	22	22	Низкий	30	30	Низкий	6	6	Низкий
9	17	17	Низкий	41	41	Повышенный	13	13	Низкий

10	24	24	Низкий	34	34	Средний	8	8	Низкий
11	40	36	Повышенный	39	36	Повышенный	22	20	Повышен Средний
12	19	19	Низкий	37	37	Средний/	9	9	Низкий
13	13	13	Низкий	25	25	Низкий	12	12	Низкий
14	23	23	Низкий	31	31	Средний	10	10	Низкий
15	15	13	Низкий	32	30	Средн./ низкий	19	18	Средний
16	13	13	Низкий	33	33	Средний	20	20	Средний
17	16	16	Низкий	35	35	Средний	17	17	Средний
18	44	41	Высокий/ Повышенный	50	43	Высокий/ Повышенный	35	31	Высокий
19	21	21	Низкий	33	33	Средний	6	6	Низкий
20	22	22	Низкий	37	37	Средний	12	12	Низкий
21	37	32	Повышенный/ Средний	43	42	Повышенный	26	24	Повышен
22	20	20	Низкий	35	35	Средний	25	25	Повышен
23	15	15	Низкий	20	20	Низкий	15	15	Средний
24	26	26	Низкий	27	27	Низкий	10	10	Низкий
25	39	35	Повышенный/ Средний	42	39	Повышенный	29	24	Высокий/ Повышен
26	37	37	Повышенный	45	40	Высокий/ Повышенный	25	25	Повышен
27	38	38	Повышенный	39	39	Повышенный	20	20	Средний
28	28	26	Низкий	39	37	Повышенный/ Средний	21	21	Средний