



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных
технологий

КОРРЕКЦИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ

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

Выполнил:

студент группы ЗФ-411/099-4-2 Рад
Масалимова Резеда Махмутовна

Проверка на объем заимствований:
72,86 % авторского текста

Масалимова
Научный руководитель:

к.б.н., доцент,
Лапшина Любовь Михайловна

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

« 14 » апреля 2017 г.

декан факультета

Иголкина Е.И. Иголкина

Челябинск

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	6
1.1. Понятие тревожности в современной психолого-педагогической науке	6
1.2. Причины возникновения тревожности в подростковом возрасте	22
1.3. Основные направления и формы работы педагога-психолога по коррекции тревожности в подростковом возрасте.....	29
Выводы по 1 главе.....	42
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ	43
2.1. Организация и база исследования.....	43
2.2. Анализ результатов исследования	48
2.3. Содержание деятельности педагога-психолога по коррекции тревожности подростков	52
2.4. Эффективность деятельности педагога-психолога по коррекции тревожности подростков	59
Выводы по главе 2.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	Ошибка! Закладка не определена.
ПРИЛОЖЕНИЕ	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных характеристик личности человека тревожность занимает особое место. Именно она часто приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности и трудностям в общении. Человек с высоким уровнем тревожности впоследствии может столкнуться с различными жизненными трудностями и неумением оптимально – без ущерба для своего психического здоровья - выйти из этих ситуаций.

Современная действительность характеризуется увеличением количества тревожных детей и подростков, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Можно выделить три ведущих фактора возникновения тревожности у подростков: условия семейного воспитания, межличностное общение и школьные условия. А.М. Прихожан указывает на то, что особенно острой проблема тревожности, является для детей подросткового возраста. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют «возрастом тревог»: подростки тревожатся по поводу своей внешности, по поводу проблем в школе, взаимоотношений с родителями, учителями, сверстниками. Однако эти тревоги взрослым окружением рассматриваются часто как несерьезные, не требующие пристального внимания и сильного переживания.

И непонимание со стороны взрослых только усиливает неприятные ощущения. При повышении уровня тревожности, что особенно часто происходит в подростковый период, человек теряет возможность к актуализации собственной личности, резко замедляется личностный рост, меняется уровень притязаний.

Современные исследования тревожности в отечественной психологии

направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности и связанной с внутренними факторами, а также на разработку методов анализа и коррекции тревожности как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Проблема тревожности широко рассматривается в работах как зарубежных: А. Адлер, Л.В. Бороздина, Ч.Д. Спилбергер, О. Ранк, З. Фрейд и др., так и отечественных авторов: В.М. Астапов, Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан, К.Р. Сидоров, и др.

В настоящее время особое внимание уделяется коррекции детской и подростковой тревожности как фактора дезадаптации личности (Н.В.Гойко, Л.В. Пасечник, А.М. Прихожан и др.), т.к. тревожность определяет эмоциональные и поведенческие реакции детей в сложных ситуациях, являясь существенной переменной величиной, воздействующей на развитие личности в целом.

Однако специальных исследований, посвященных особенностям проявления тревожности как основы психологических трудностей подростков и путям ее коррекции в условиях школы, в доступной научной литературе представлено явно недостаточно. Таким образом, тема данного исследования: «Деятельность педагога-психолога по снижению тревожности подростков» - очень актуальна.

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможность и эффективность коррекции тревожности современных подростков.

Объект исследования: тревожность подростков

Предмет исследования: содержание деятельности педагога-психолога по коррекции тревожности современных подростков.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень тревожности подростков.

3. Разработать содержание деятельности педагога-психолога по коррекции уровня тревожности подростков и оценить его эффективность.

Методы исследования: изучение теоретических источников (психолого-педагогической литературы), педагогическое наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, математическая обработка результатов эксперимента.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 2 г. Радужный Тюменской области ХМАО. В эксперименте приняли участие учащиеся 8 класса в количестве 25 человек.

Структура работы: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Понятие тревожности в современной психолого-педагогической науке

В психологической литературе, можно встретить 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.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [40].

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 состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [34].

А.В. Петровский в своих работах определяет тревожность как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности [37].

Современные исследования тревожности 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.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность – это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. [2]

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

Тревожность как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги.

В исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк обнаружила отрицательное эмоциональное состояние в виде беспокойства, страха, агрессии, которое было вызвано неудовлетворением их притязаний на успех. Также эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. Они претендовали на то, чтобы быть “самыми лучшими” учениками, или занимать самое высокое положение в коллективе, то есть были высокие притязания в определенных областях, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имели [45].

Отечественные психологи считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству [14].

Высокая оценка окружающих и основанная на ней самооценка вполне

устраивает ребенка. Столкновение же с трудностями и новыми требованиями обнаруживают его несостоятельность. Однако, ребенок стремится всеми силами сохранить свою высокую самооценку, так как она обеспечивает ему самоуважение, хорошее отношение к себе. Тем не менее, это ребенку не всегда удается. Претендуя на высокий уровень достижений в учении, он может не иметь достаточных знаний, умений, чтобы добиваться их, отрицательные качества или черты характера могут не позволить ему занять желаемое положение среди сверстников в классе. Таким образом, противоречия между высокими притязаниями и реальными возможностями могут привести к тяжелому эмоциональному состоянию [14].

От неудовлетворения потребности у ребенка вырабатываются механизмы защиты, не допускающие в сознание признания неуспеха, неуверенности и потери самоуважения. Он старается найти причины своих неудач в других людях: родителях, учителях, товарищах. Пытается не признаться даже себе, что причина неуспеха находится в нем самом, вступает в конфликт со всеми, кто указывает на его недостатки, проявляет раздражительность, обидчивость, агрессивность.

М.С. Неймарк называет это «аффектом неадекватности» – «... острое эмоциональное стремление защитить себя от собственной слабости, любыми способами не допустить в сознание неуверенность в себя, отталкивание правды, гнев и раздражение против всего и всех». Такое состояние может стать хроническим и длиться месяцы и годы. Сильная потребность в самоутверждении приводит к тому, что интересы этих детей направляются только на себя [20].

Такое состояние не может не вызвать у ребенка переживания тревоги. Первоначально тревога обоснованна, она вызвана реальными для ребенка трудностями, но постоянно по мере закрепления неадекватности отношения ребенка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность станет устойчивой чертой его отношения к миру, и тогда недоверчивость, подозрительность и другие подобные черты, что реальная тревога станет

тревожностью, когда ребенок будет ждать неприятностей в любых случаях, объективно для него отрицательных.

Т.В. Драгунова, Л.С. Славина, Е.С. Макслак, М.С. Неймарк показывают, что аффект становится препятствием правильного формирования личности, поэтому очень важно его преодолеть [15, 22, 39].

В работах этих авторов указывается, что очень трудно преодолеть аффект неадекватности. Главная задача состоит в том, чтобы реально привести в соответствии потребности и возможности ребенка, либо помочь ему поднять его реальные возможности до уровня самооценки, либо спустить самооценку. Но наиболее реальный путь – это переключение интересов и притязаний ребенка в ту область, где ребенок может добиться успеха и утвердить себя [20].

Так, исследование Славиной, посвященное изучению детей с аффективным поведением, показало, что сложные эмоциональные переживания у детей связаны с аффектом неадекватности.

Кроме того, исследования отечественных психологов показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных агрессивных или сексуальных инстинктов, которые “ждут освобождения” и всю жизнь довлеют над человеком.

Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности, как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения. Иначе говоря, это явление социальное, а не биологическое.

Проблема тревожности имеет и другой аспект - психофизиологический. Второе направление в исследовании беспокойства, тревоги идет по линии изучения тех физиологических и психологических особенностей личности, которые обуславливают степень данного состояния [61].

Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения – «стресса».

Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования.

Так, В.В. Суворова изучала стресс, полученный в лабораторных условиях. Она определяет стресс как состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека. [56]

При всех различиях в толковании понимания “стресса”, все авторы сходятся в том, что стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность – состояния разные. Если стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна.

Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их. Тревожность, как состояние, и есть ожидание неблагополучия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей.

Важным является тот факт, что, во-первых, как при стрессе, так и при фрустрации авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями. Так И.В. Имедадзе прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По ее мнению, тревога возникает при антиципации ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности.

Таким образом, стресс и фрустрация при любом их понимании включают в себя тревогу. [62]

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина. Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы.

Наконец, следует остановиться на работе В.С. Мерлина, изучавшего вопрос симптомокомплекса тревожности. Испытание тревожности В.В. Белоус проводил двумя путями – физиологическим и психологическим.

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости. Уровень тревожности у испытуемых измерялся теми же методиками, которыми пользовался В.В. Белоус.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, беспокойство, неуютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности. [38]

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. [59]

В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться, то есть отчетливо видно, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги.

Чувство неполноценности может возникнуть от субъективного ощущения физической слабости или каких-либо недостатков организма, либо от тех психических свойств и качеств личности, которые мешают удовлетворить потребность в общении. Потребность в общении – это есть в то же время потребность принадлежать к группе. Чувство неполноценности, неспособности к чему-либо доставляет человеку определенные страдания, и он пытается избавиться от него либо путем компенсации, либо капитуляцией, отказом от желаний. В первом случае индивид направляет всю энергию на преодоление своей неполноценности. Те, которые своих трудностей не поняли и у кого энергия была направлена на себя, терпят неудачу.

Стремясь к превосходству, индивид вырабатывает “способ жизни”, линию жизни и поведения. Уже к 4-5 годам у ребенка может появиться чувство неудачливости, неприспособленности, неудовлетворенности, неполноценности, которые могут привести к тому, что в будущем человек потерпит поражение.

Адлер выдвигает три условия, которые могут привести к возникновению у ребенка неправильной позиции и стиля жизни. Эти условия следующие:

1. Органическая, физическая неполноценность организма. Дети с этими недостатками бывают целиком заняты собой, если их никто не отвлечет, не заинтересует другими людьми. 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 ребенок будет себя чувствовать хуже, чем обычный ребенок. Но сама по себе неполноценность не является патогенной. Даже больной ребенок чувствует способность изменить ситуацию. Результат зависит от творческой силы индивидуума, который может иметь разную силу и по-разному проявляться, но всегда определяющей целью.

А. Адлер был первым, кто описал трудности и тревогу ребенка, связанные с недостаточностью органов, и искал пути их преодоления.

2. К таким же результатам может привести и 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, нет опыта общения и помощи людям, заботы о них. Единственный способ реакции на трудность – требования к другим людям. Общество рассматривается такими детьми как враждебное.

3. Отверженность ребенка. Отверженный ребенок не знает, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Он не видит друзей и участия. Встречаясь с трудностями, он переоценивает их, а так как не верит в возможность преодолеть их с помощью других и поэтому не и в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. Поэтому он подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, потому что его не любят, и он платит враждебностью. Отсюда – необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству.

Умение любить других требует развития и тренировки. В этом Адлер

видит роль членов семьи и, прежде всего, матери и отца. Итак, у Адлера в основе конфликта личности, в основе неврозов и тревожности лежит противоречие между “хотеть” (воли к могуществу) и “мочь” (неполноценность), вытекающие из стремления к превосходству. В зависимости от того, как разрешается это противоречие, идет все дальнейшее развитие личности. Сказав о стремлении к могуществу как изначальной силе, А. Адлер приходит к проблеме общения, т.е. стремление к превосходству не может иметь место без группы людей, в которой может быть осуществлено это превосходство. [1]

Конкуренция, борьба, страх, возникающий в этой борьбе, и все вытекающие отсюда конфликты личности, не могли пройти мимо такого проницательного психолога, как Адлер. Он не понял, почему возникло это стремление к господству как основной мотив поведения. Поэтому он ошибочно принял это конкретно-историческое явление западного общества 20-х годов за общечеловеческое и считал его врожденным биологическим инстинктом, а отсюда возникновение тревожности, страха, беспокойства и других явлений, связанных с невозможностью осуществить свое стремление к господству. Недостатком Адлеровской концепции является не сделанное различие между беспокойством адекватным, обоснованным и неадекватным, поэтому четкого представления о тревожности как специфическом состоянии, отличном от других сходных состояний.

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов и, прежде всего у К. Хорни. В теории Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений. [60]

В книге “Невротическая личность нашего времени” Хорни насчитывает 11 невротических потребностей:

1. Невротическая потребность в привязанности и одобрении, желание нравиться другим, быть приятным.

2. Невротическая потребность в “партнере”, который исполняет все желания, ожидания, боязнь остаться в одиночестве.
3. Невротическая потребность ограничить свою жизнь узкими рамками, оставаться незамеченным.
4. Невротическая потребность власти над другими посредством ума, предвидения.
5. Невротическая потребность эксплуатировать других, получать лучшее от них.
6. Потребность в социальном признании или престиже.
7. Потребность личного обожания. Раздутый образ себя.
8. Невротические притязания на личные достижения, потребность превзойти других.
9. Невротическая потребность в самоудовлетворении и независимости, необходимости ни в ком не нуждаться.
10. Невротическая потребность в любви.
11. Невротическая потребность в превосходстве, совершенстве, недостижимости.

К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротиические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления. [60]

В большой степени К. Хорни близок С. Салливен. Он известен как создатель “межличностной теории”. Личность не может быть изолирована от других людей, межличностных ситуаций. Ребенок с первого дня рождения вступает во взаимоотношение с людьми и в первую очередь с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида обусловлено межличностными отношениями. Автор считает, что у человека есть исходное беспокойство, тревога, которая является продуктом межличностных (интерперсональных) отношений.

С. Салливен рассматривает организм как энергетическую систему

напряжений, которая может колебаться между определенными пределами – состоянием покоя, расслабленности (эйфория) и наивысшей степенью напряжения. Источниками напряжения являются потребности организма и тревога. Тревога вызывается действительными или мнимыми угрозами безопасности человека.

С. Салливен так же, как и К. Хорни, 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.[55]

Иначе подходит к пониманию тревожности Э. Фромм. В отличие от К. Хорни и С. Салливена Э. Фромм подходит к проблеме психического дискомфорта с позиции исторического развития общества.

Э. Фромм считает, что в эпоху средневекового общества с его способом производства и классовой структурой человек не был свободен, но он не был изолирован и одинок, не чувствовал себя в такой опасности и не испытывал таких тревог, как при капитализме, 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 ростом капитализма 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.

Э. Фромм, К. Хорни и С. Салливан 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 автора, они не являются реакцией на окружающие условия, поэтому не в состоянии устранить причины страдания и тревоги.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что 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 вызвать у ребенка страх. Тревога или беспокойство – это ожидание того, что может вызвать страх. При помощи тревоги ребенок может избежать страха. [55]

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

1. Тревога из-за потенциального физического вреда. Этот вид беспокойства возникает в результате ассоциирования некоторых стимулов, угрожающих болью, опасностью, физическим неблагополучием.

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 более 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. Нет полной независимости между ситуациями, которые вызывают фрустрации и теми, которые приводят в состояние тревоги (потеря любви родителей и так далее) и авторы не дают четкого различия между этими понятиями.

6. 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. Тревога для человека представляет проблемы, с которыми необходимо справиться. С этой целью используются различные защитные механизмы (способы).

7. В возникновении тревоги большое значение придается семейному воспитанию, роли матери, взаимоотношениям ребенка с матерью. Период детства является предопределяющим последующее развитие личности. [41]

Таким образом, Массер, Корнер и Каган с одной стороны, рассматривают тревогу как врожденную реакцию на опасность, присущую каждой личности, с другой стороны – ставят степень тревожности человека в зависимость от степени интенсивности обстоятельств (стимулов), вызывающих чувство тревоги, с которыми сталкивается человек, взаимодействуя с окружающей средой.

Иначе рассматривает эмоциональное самочувствие К. Роджерс. Он определяет личность как продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения.

В результате взаимодействия с окружающей средой у ребенка возникает представление о самом себе, самооценка. Оценки привносятся в представление индивида о самом себе не только как результат

непосредственного опыта соприкосновения со средой, но также могут быть заимствованы у других людей и восприняты так, словно индивид выработал их сам.

К. Роджерс признает то, что человек думает о себе, – это еще не есть для него реальность, а что человеку свойственно проверять свой опыт на практике окружающего мира, в результате чего, он оказывается в состоянии вести себя реалистически. Однако, некоторые восприятия остаются непроверенными и это приводит в конечном счете к неадекватному поведению, приносящему ему вред и формирующую тревожность, так как человек в этих случаях не понимает, от чего его поведение оказывается несоответствующим требованиям.

Другой источник тревожности К. Роджерс видит в том, что есть явления, которые лежат ниже уровня сознания, и если эти явления носят угрожающий характер для личности, то они могут быть восприняты подсознательно еще до того, как они осознанны. Это может вызвать вегетативную реакцию, сердцебиение, которое сознательно воспринимается как волнение, тревога, а человек не в состоянии оценить причины беспокойства. Тревога ему кажется беспричинной.

Основной конфликт личности и основную тревогу К. Роджерс выводит из соотношения двух систем личности – сознательной и бессознательной. Если между этими системами имеется полное согласие, то у человека хорошее настроение, он удовлетворен собой, спокоен. И, наоборот, при нарушении согласованности между двумя системами возникают различного рода переживания, беспокойства и тревога. Главным условием, предупреждающим эти эмоциональные состояния, является умение человека быстро пересматривать свою самооценку, изменять ее, если этого требуют новые условия жизни. Таким образом, драма конфликта в теории Роджерса переносится от плоскости “биосоцио” в плоскость, возникающую в процессе жизни индивида между его представлениями о себе, сложившегося в результате прошлого опыта и данного опыта, который он продолжает

получать. Это противоречие – основной источник тревожности. [16]

Анализ основных работ показывает, что в понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить два подхода – понимание тревожности как изначально присуще 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.

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 еще одна общая черта: никто не делает различия между объективно обоснованной тревожностью и тревожностью неадекватной.

Таким образом, если рассматривать тревогу или тревожность как состояние, переживание, или как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Переживание обоснованной тревоги, по-видимому, не отличается от необоснованного переживания. Субъективно же состояния равны. Но объективно разница очень велика. Переживания тревоги в объективно тревожной для субъекта ситуации – это нормальная, адекватная реакция, реакция, свидетельствующая о нормальном адекватном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое переживание не является показателем тревожности субъекта. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира

является искаженным, неадекватным. Адекватные отношения с миром нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности как особом свойстве человека, особом виде неадекватности.

Таким образом, одним из проявлений эмоциональной сферы является тревожность. Тревожность - это личностное образование, характеризующееся сложным строением, которое проявляется в различных, ситуациях и имеет свои особенности.

1.2. Причины возникновения тревожности в подростковом возрасте

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме подростковой тревожности. Этот интерес отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное место: «Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика» [41], «Особенности тревожности и её коррекция у младших подростков - учащихся сельских школ» [15], «Уровень тревожности школьников растет» [57] и др.

Предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным.

В психолого-педагогической литературе выделяются разные факторы тревожности. Источники тревожности психологи подразделяют на внешние и внутриличностные [51].

К внешним факторам (источникам) тревожности относятся семейное воспитание, школьная успешность, отношения с учителями и со сверстниками. Страхи и опасения ребенка вызывает, во-первых, не сложившиеся отношения со сверстниками и учителями, которые могут изменить не только отношения к школе, но и к жизни в целом. Во-вторых, психолого-педагогическая безграмотность родителей, которые требуют от ребенка отличных результатов любой ценой, наказывают его, если таковых нет, при этом не помогают собственному ребенку преодолеть возникшие трудности. Недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями приводит к формированию у ребенка тревожно-пессимистических ожиданий. Их характеризует неуверенность ребенка, чувство незащищенности, иногда страх в связи с прогнозируемым отрицательным отношением взрослого.

Несомненно, приспособляясь к школьным условиям, детский организм мобилизует систему адаптационных возможностей. Однако,

тревожное ожидание неуспеха – низкой оценки, недовольства учителя и родителей – ведут к еще большему снижению результатов, закреплению низкой самооценки, невротическим проявлениям и формированию впоследствии устойчивой мотивации избегания и отрицательного отношения к школе. Это происходит потому, что "в ряде случаев школа и учителя не проявляют заботы о том, чтобы своевременно разобраться в причинах затруднения и определить действенные меры помощи ученику".

Необходимо отметить, что трудности в учебной деятельности способствуют возникновению неблагополучия как сами по себе через переживания неуспеха в ней, так и через сложную систему отношений ребенка со значимыми людьми, преломленную через оценку его успехов в учебе. Это происходит потому, что в поисках путей вести себя "нормально", "естественно", "правильно" ребенок в основном ориентирован на оценку значимых для него окружающих людей. От их оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация, потому, что низкие, оценки взрослых вызывают рост неуверенности ребенка через закрепление тревожности в черте его личности [49].

Усилению у подростка тревожности может способствовать такой внешний фактор, как завышенные требования со стороны родителей и учителей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. «Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова», «Из-за твоего поведения мы с мамой часто ссоримся»). В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии

многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов. Однако это происходит только в отношении родителей того же пола, что и ребенок, т. е., чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем больше вероятность появления у них страхов».

У некоторых подростков высокий уровень ситуативной тревожности является свидетельством наличия проблем с успеваемостью, адаптацией, автономией, авторитетом в школе. Желая доказать себе и окружающим свою независимость и взрослость, подросток наталкивается на стеснения своей свободы школьными нормами и правилами, это столкновение способно привести к повышению уровня школьной тревожности. Этот вид тревожности может иметь высокий уровень так же при ситуации соперничества между одноклассниками или при наличии конфликтов с преподавателями, родителями по поводу неуспеваемости подростка, при его низкой адаптации к различным установленным требованиям.

По утверждению Н.В. Гойко, «у подростка с низким уровнем адаптации будет наблюдаться высокий уровень школьной и ситуативной тревожности. У такого подростка, скорее всего будут наблюдаться проблемы при различных школьных ситуациях. Повышенный уровень ситуативной и школьной тревожностей будут мешать подростку: подобрать необходимые слова; выстроить логичный ответ; не дадут возможность сосредоточиться на условиях задачи в контрольной работе; вспомнить материал предыдущего урока» [16].

Каждый раз такой подросток испытывает тревогу при вызове к доске, при объявлении о предстоящей контрольной работе или при ожидании родителей со школьного собрания. В итоге всё это приводит к неуверенности в себе и закреплению поведения настроенного на неудачу.

В качестве важнейшего внутреннего фактора тревожности в подростковом возрасте выделяется внутриличностный конфликт, связанный с отношением к себе, с самооценкой, с Я-концепцией. Согласно

исследованиям психологов, начиная с 4-го класса и до конца школы, выявляется устойчивая связь тревожности и конфликтности самооценки, девочки и мальчики в этом отношении между собой не различаются. У детей 9-16 лет определенную, хотя и менее существенную, чем на более ранних этапах, роль в возникновении и закреплении тревожности продолжают играть внутренние конфликты, связанные с отношениями к взрослым [31].

Устойчивая тревожность свидетельствует о наличии у подростка неблагоприятного эмоционального опыта. Для тревожных подростков, в отличие от эмоционально благополучных, характерно неумение учитывать условия. Они часто ждут успеха в тех случаях, когда он маловероятен, и одновременно – не уверены в нем даже тогда, когда вероятность достаточно высока. Они ориентируются не на реальные условия, а на какие-то внутренние предчувствия, ожидания, надежды и опасения. В результате такие дети действительно значительно чаще переживают неуспех, чем их нетревожные сверстники, что ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта. Существенное влияние на накопление такого опыта оказывает также то, что в оценке своих успехов и неудач тревожные дети и подростки ориентируются в основном на внешние критерии (отметку, оценку окружающих и др.). Если подобные критерии отсутствуют, они испытывают большие затруднения.

Для тревожных подростков характерно неумение оценить свои действия, найти оптимальную для себя зону трудности задания, а также определить вероятность желательного исхода события. Вследствие этого такие дети и подростки действительно значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, объективно оказываются неуспешными в ситуациях, в которых отсутствуют заданные внешние критерии. Такое положение, однако, нередко остается вне влияния родителей и педагогов, поскольку и в детском саду, и в школе основное внимание уделяется ситуациям с внешне заданными критериями, что позволяет тревожным детям добиться определенного успеха. Подобная привязанность к

внешним критериям и практическое отсутствие внутренних, затрудненность в выборе и оценке собственных действий создают условия для субъективного переживания неуспеха даже в тех случаях, где реальных оснований для этого нет.

Накоплению неблагоприятного эмоционального опыта подростков в дошкольном и младшем школьном возрасте также служат запоминание преимущественно неблагоприятных, неуспешных событий, а в подростковом и раннем юношеском – при достаточно точном запоминании как тех, так и других – постоянные сомнения в том, действительно ли успех является подлинным. Все это способствует накоплению отрицательного эмоционального опыта, работающего как механизм «заколдованного психологического круга» [57].

Главный внутренний фактор тревожности – внутриличностный конфликт. С изменением возраста ребенка меняется значимость факторов возникновения тревожности. У дошкольников и средних школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности. В эти периоды тревожность еще не является собственно личностным образованием, она представляет собой функцию неблагоприятных взаимоотношений с близкими взрослыми.

В подростковом возрасте внутренний конфликт, отражающий противоречия в «Я-концепции», отношении к себе, играет центральную роль в возникновении и закреплении тревожности.

Существуют подходы к изучению тревожности в связи с другими личностными конструктами, например, самооценкой.

По данным А.М. Прихожан, обследовавшей тревожных детей Москвы, выявилось, что характерной чертой таких детей является снижение самооценки. Они не способны уважать себя, ценить себя, что проявляется в неверии в свои способности, в свои силы. Современное состояние исследований проблемы тревожности характеризуется определенной

двойственностью, сочетанием общепринятых положений и недостаточной экспериментальной и клинической доказанностью, что во многом обусловлено недостаточностью онтогенетического аспекта изучения проблемы [38].

Спилберг Ч.Д. установил устойчивые корреляции между подшкалой реактивной тревожности и показателями самооценки [55].

Причины, вызывающие тревожность и влияющие на изменение ее уровня, очень разнообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека.

Обнаруживается связь тревожности с характеристиками семьи и особенностями семейного воспитания; школьной успешностью; взаимоотношением с учителями и сверстниками; посттравматическим стрессом; экологией; природными предпосылками; социальными причинами – восприятие человеком окружающей его действительности как угрожающей и нестабильной.

В качестве важнейшего источника тревожности выделяется внутриличностный источник тревожности - внутренний конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, Я – концепцией.

В результате исследований выявилась следующая закономерность. Устойчивая, неадекватно завышенная самооценка коррелирует с низкой тревожностью и экстраверсией, а устойчивая, неадекватно низкая самооценка – с высокой тревожностью и интроверсией.

По данным Л.В.Бороздиной была выявлена определенная зависимость: формирование личностной тревожности как следствия внутриличностного конфликта [12].

В настоящее время выделяются два типа источников устойчивой тревожности, это и длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги (Спилбергер Ч.Д.), и внутренние–психологические и /или/ психофизиологические причины [55].

Вопрос о причинах устойчивой тревожности принадлежит к числу наиболее значимых, наиболее изучаемых и наиболее спорных.

Таким образом, если у подростка общение с окружающими сложилось не совсем удачно (нет друзей, конфликтные отношения со сверстниками или взрослыми), то это отражается на познании самого себя. Оно либо задерживается, либо его результат бывает несоответствующим действительности. И то и другое отрицательно сказывается на становлении личности. Анализ содержания и динамики переживаний подростков на протяжении этого возраста говорит о том, что для многих младших и, особенно для старших подростков характерны переживания, так или иначе связанные с их отношением к себе к собственной личности.

Почти все переживания, относящиеся к процессу познания подростком себя, оказываются отрицательными. Количество таких отрицательных переживаний, связанных с нахождением у себя всех недостатков и негативных качеств, с возрастом все время растет. Самооценка подростка складывается под влиянием тех моральных ценностей и требований, которые приняты в кругу сверстников. В тех случаях, когда у подростка круг общения меняется, может измениться и его самооценка.

Возникновению и закреплению тревожности способствует, с одной стороны, все, что нарушает чувство защищенности ребенка, а с другой – все, что ограничивает его социальный опыт.

1.3. Основные направления и формы работы педагога-психолога по коррекции тревожности в подростковом возрасте

Подростковая тревожность - это форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Педагоги и родители обычно отмечают такие особенности ребенка, говоря, что он «боится всего», «очень раним», «мнителен», «повышенно чувствителен», «ко всему относится слишком серьезно» и т. п.

Однако это, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. А между тем тревожность - это один из предвестников невроза, и работа по ее преодолению - это и работа по психопрофилактике невроза [36].

Рекомендуется проводить коррекционную работу с тревожным подростками по трем направлениям:

1. Повышение самооценки;
2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях;
3. Снятие мышечного напряжения.

Как отмечает Микляева А.В., существует два способа коррекции тревожности [32].

1. Выработка конструктивных способов поведения в трудных для ребенка ситуациях, а также овладение приемами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой.

2. Укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и представления о себе, забота о «личностном росте» человека.

Работая с тревожными подростками, следует учитывать их особое, специфическое отношение к успеху, неудаче, оценке и результату. Как

известно, такие дети чрезвычайно чувствительны к результатам собственной деятельности, болезненно боятся и избегают неуспеха. Одновременно им очень трудно самим оценить результаты своей деятельности, они не могут сами решить, правильно или неправильно сделали что-либо, а ждут этой оценки от взрослого.

По отношению к тревожным детям используются специальные оценки: максимально развертываются критерии той или иной оценки, замечания, похвалы (т. е. используется содержательная оценка) и одновременно предельно сужается и конкретизируется сфера действия оценочного суждения (оценивается не вся деятельность сразу, а ее отдельные элементы, особенно успешные). При этом, естественно, большое внимание уделяется поддержанию в классе атмосферы принятия, безопасности, чтобы ребенок чувствовал, что его принимают и ценят вне зависимости от его поведения, успехов. Через оценку взрослого, сверстника он понимает, что может, чего не может, что умеет, а чему должен еще поучиться [30].

Принципиально важным является формирование такого отношения не только к оценке, но шире - к успеху, неуспеху, выигрышу, проигрышу - к любому результату, когда он воспринимается ребенком, прежде всего, как ориентир на пути овладения знаниями, умениями. Именно такое отношение позволяет снять ориентацию только на результат, сделать детей более свободными по отношению к собственным успехам и неудачам, сфокусировать внимание на самой деятельности. Для этого можно использовать и шуточные соревнования, в которых победа или поражение достаточно относительны, не требуют значительных усилий, легко переходят от одного ребенка к другому.

Определенному «снижению», «развенчиванию» образа взрослого способствует изменение его позиции - намеренное «обытовление» поведения, лишение ореола «образца», «непререкаемого судьи».

Повышенная значимость требований школы, ведущая к дезорганизации деятельности детей, их поведения, сильной напряженности, снимается

посредством приема «Школы клоунов». Дети читают (или им читали) отрывки из одноименной книги Э. Успенского, рассказывают о каких-нибудь правилах этой школы, придумывают уроки, отметки (учитель принимает во всем этом самое активное участие). При этом каждый ребенок обязательно должен что-нибудь рассказывать или показывать. Класс предварительно договаривается, какое правило для «Школы клоунов» будет выполняться, и оно включается в ход «учебных», игровых занятий, что способствует, помимо всего прочего, и развитию произвольности. Задача такой работы-игры, с одной стороны, показать относительность рамок «хорошо - плохо», снять восприятие правил как категорических требований, а с другой - помочь детям осознать, для чего эти правила нужны. Другими словами, применяется прием «отстранения». Дети начинают понимать, что требования, правила относительны и вместе с тем необходимы. Таким образом, создаются условия для преодоления импульсивного стремления всегда и во всем действовать по правилам [40].

Не менее важным направлением этой работы является развитие у детей мотива компетентности как одного из центральных мотивов учения, стремления быть не хуже других, не мириться с собственной «неполноценностью».

Для развития указанных мотивов следует акцентировать соответствующие моменты в содержательной оценке и использовать ряд специальных приемов. Суть одного из них, условно названного «Я не могу - я могу - я сумею», состоит в следующем. Если ребенок отказывается выполнять какое-либо задание, говоря, что он наверняка с ним не справится, учитель просит его представить другого ребенка, который знает намного меньше, чем он, и на самом деле не может справиться с заданием (не знает букв, цифр, не умеет говорить), и изобразить такого ребенка. Затем просит представить и изобразить ребенка, который сумеет справиться с заданием.

При этом дети обычно убеждаются, что они достаточно далеко продвинулись от полного неумения и могут, если попробуют, продвинуться

еще дальше.

Ребенок кладет кисти рук на открытые ладони взрослого, и весь класс произносит «волшебное заклинание»: «Я не могу ...» - и каждый по очереди говорит, чем ему трудно это задание; «Я могу ...» - дети по очереди говорят, что они могут сделать; «Я сумею ...» - каждый пытается сказать, насколько он может выполнить задание, если приложит все усилия. При этом правильность или неправильность реплик детей не комментируется, подчеркивается только, что каждый чего-то не умеет, чего-то не может и каждый сумеет, если захочет, добиться продвижения вперед и, следовательно, быть не хуже других.

Особо следует сказать о приемах, помогающих детям снять повышенную напряженность. Как известно, именно с ней часто бывают связаны двигательные беспокойства, агрессивность. В этих случаях можно использовать щит, который держит взрослый или другой ребенок и в который можно стучать игрушечным мячом, бить кулаком и т. п. Этот прием можно менять в зависимости от условий [16].

Работа психолога по снятию подростковой тревожности и страхов может проводиться непосредственно в ходе учебных занятий, когда используются отдельные методы и приемы, описанные выше, а также в специальной группе. Она будет иметь эффект только при создании щадящих условий в семье и школе, поддерживающем ребенка позитивном отношении к нему со стороны окружающих.

Одним из наиболее эффективных способов снижения тревожности является тренинг. История развития тренингов как и история развития обучения насчитывает тысячи лет, но начало возникновения тренингов можно отнести к периоду деятельности известного социального психолога К. Левина. В 1946 г. он вместе с коллегами основали первые тренинговые группы (Т-группы), направленные на повышение компетентности в общении. Они заметили, что участники групп получают большую пользу от анализа собственных переживаний в группе.

Единой и общепризнанной классификации тренингов не существует, деление можно проводить по различным основаниям, но можно выделить основные типы тренингов по критерию направленности воздействия и изменений - навыковый, психотерапевтический, социально-психологический, бизнес-тренинг.

– Навыковый тренинг направлен на формирование и выработку определенного навыка (навыков). Большинство бизнес-тренингов являются навыковыми, например, тренинг переговоров, самопрезентации, техники продаж и др.

– Психотерапевтический тренинг (более корректное название - психотерапевтическая группа) направлен на изменение в сознании. Эти группы соотносятся с существующими направлениями психотерапии - психодраматические, гештальт-группы, группы телесноориентированной, танце-двигательной терапии и др.

– Социально-психологический тренинг (СПТ) занимает промежуточное положение, он направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков. СПТ зачастую направлен на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностного общения.

– Бизнес-тренинг (и его наиболее характерная разновидность, - корпоративный тренинг) - развитие навыков персонала для успешного выполнения бизнес-задач, повышения эффективности производственной деятельности, управленческих взаимодействий. К бизнес-тренингам относятся тренинги продаж и обслуживания клиентов, тренинги управленческих навыков, тренинги наставничества на рабочем месте, тренинги командообразования, тренинг тайм-менеджмента.

На тренингах используются следующие методы: игровые (деловые, ролевые игры), кейсы, групповая дискуссия, мозговой штурм, видеоанализ, модерация и др.

Тренинг обладает специфическими чертами: нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом

такая помощь исходит не только от ведущего, сколько от самих участников; наличие более или менее постоянной группы; определенная пространственная организация; акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»; применение активных методов групповой работы; объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия; атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности [36].

Вопрос о том, нужны ли вообще в практической психологии тренинговые группы, связан с уяснением тех достоинств, которые имеет групповая форма по сравнению с индивидуальной:

– групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; подросток избегает непродуктивного замыкания в самом себе и не остается один на один со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства;

– группа отражает общество в миниатюре, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров; по сути дела в группе моделируется - ярко, выпукло - система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, это даёт детям возможность увидеть и проанализировать в психологически безопасных условиях психологические закономерности общения и поведения других подростков и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях;

– возможность получения обратной связи от детей со сходными проблемами; в реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть своё отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое; возможность “смотреться” в целую галерею “живых зеркал” является, по-

видимому, самым важным преимуществом групповой психологической работы, не достижимым никаким другим способом;

– в группе подростки могут идентифицировать себя с другими, “сыграть” роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то другим; возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания;

– взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого; этот эффект не возникает при индивидуальной психокоррекционной и психотерапевтической работе; создавая дополнительные сложности для ведущего, психологическое напряжение в группе может играть конструктивную роль, подпитывать энергетику групповых процессов; задача психолога - не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе

– группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; эти процессы не могут быть полными без участия других людей; открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя и повысить уверенность в себе [36].

Групповая работа педагога-психолога или учителя с эмоционально зажатыми и тревожными учащимися должна быть направлена на развитие в детях веры в собственные силы, осуществление на занятиях групповой деятельности, обеспечивающей эмоциональное влияние детей друг на друга. Организуемая деятельность должна нести в себе ситуацию успеха, для чего необходимо снять страх у ученика перед предстоящей работой. Этого можно добиться, если предложить учащимся доступные и интересные задания, сопровождаемые ясной инструкцией, разъяснением, как лучше выполнить планируемое.

Для проведения коррекционной работы необходимо создать в группе климат доверия, безопасности, безусловного принятия каждого ребёнка.

Чтобы стимулировать активность учащихся, педагог должен подмечать и поощрять малейшие достижения детей, уметь находить сильные стороны в действиях своих подопечных. В качестве стимулирующего приёма может использоваться персональная исключительность. Чувство предназначенности для выполнения какого-либо дела помогает учащимся приобрести внутреннюю свободу, снимает неуверенность и страх перед предстоящей деятельностью.

Диагностика – это начальный этап психокоррекции, требует соблюдения принципа активности самих испытуемых.

Для диагностики тревожности существует много различных методик, например, опросник Ч.Д. Спилберга. Он включает в себя две шкалы, каждая из которых диагностирует личностную или ситуативную тревожность (по 20 суждений в каждой шкале). Итоговый показатель рассматривается как индекс развития соответствующего вида тревожности у данного испытуемого [55].

Широко известна методика Х.Ю. Айзенка для определения тревожности. Необходимо не только правильно подобрать методики для преодоления тревожности, но и провести диагностику, что позволит избежать ошибок в составлении заключения об уровне развития испытуемого.

Сложность психокоррекционной работы с тревожными детьми состоит в том, что тревожность, как устойчивое личностное образование, находится в конфронтации с такими сущностными личностными потребностями, как потребность в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности. Видимо, с этим связаны значительные трудности в работе с тревожными людьми: они, несмотря на выраженное стремление избавиться от тревожности, неосознанно сопротивляются попыткам помочь им сделать это. Причина такого сопротивления им самим непонятна и трактуется ими, как правило, неадекватно.

Среди коррекционных методик, предложенных психологами, важное место отводится ролевым и имитационным играм. В этой связи следует

высказать некоторое опасение. Психологу следует быть внимательным.

Наблюдать за реакцией учащихся во время предложенных игр. Если хотя бы у одного ученика они вызывают ухмылку, недовольство своей «детскостью», то педагог должен немедленно отказаться от них. Наши «тёртые жизнью» дети уже многое повидали и вполне могут относиться скептически к “детсадовским затеям”. Ничего, кроме разочарования и потраченного времени, не будет. Детские забавы с прихлопываниями и приседаниями на них уже давно не действуют и ничему не научат. Следует перейти на серьезный, взрослый тон.

Если хотя бы у одного участника игры требования учителя изобразить доброжелательную улыбку или по-рыцарски поприветствовать девочку вызовут ухмылку, то можно считать, что эта игра провалилась. Суровая реальность предлагает иным детям такие формы поведения, после которых все игры воспринимаются ими как “глупость и блажь” и не годятся.

Если педагог всё же решится использовать игру, то нужно:

1. выбрать игру, соответствующую уровню развития детей;
2. исключить из неё «детские» элементы, раздражающие школьников;
3. предложить игру со сложными правилами;
4. участвовать в этой игре самому и выполнять все требования, как равноправный участник [14].

С подростковой тревожностью справиться совсем непросто. Педагог-психолог должен настойчиво объяснять школьникам, как определять и оценивать источник тревоги, её реальность и силу. Важнейшее качество, придающее тревоге конструктивность, - умение анализировать тревожную ситуацию, спокойно, без паники разобраться в ней. С этим тесно связано умение анализировать и планировать поступки. Именно неумение анализировать и планировать свои действия даже в простейших ситуациях - беда многих школьников.

Успешное решение педагогом коррекционных задач зависит от его педагогической культуры, от того, насколько глубоко и всесторонне он

понимает внутренний мир своих воспитанников, насколько способен своим вниманием охватить неповторимость и многогранность индивидуальности каждого. Но для этого даже основательных знаний недостаточно. Можно знать, а не уметь; можно уметь, но не понимать, с чем конкретно имеешь дело [57].

Педагог, должен быть осторожен в своих начальных выводах и обязательно, прибегать к различным методам исследования, чтобы всесторонне охватить интересующий его предмет, среди которых тестирование, беседы, изучение школьной документации и др.

При этом педагог-психолог должен:

- Постоянно подбадривать, поощрять, выражать уверенность в их успехах, возможностях.
- Защищать от неприятностей, от перенапряжения, лишних волнений, ненужных переживаний.
- Расслаблять, снимать напряжение с помощью специальных подвижных игр, музыкальных и спортивных упражнений.
- Применять специальный тренинг на проявление смелости, решительности, уверенности в себе.
- Укреплять их волю на примерах сильных, мужественных людей, имевших в детстве подобные проблемы.
- Сопереживать вместе с детьми их успехи и неудачи, выражать постоянную готовность помочь.

Коррекционная работа способствует снижению уровня тревожности у детей, даёт им знания и навыки общения и адекватного реагирования в неблагоприятных жизненных ситуациях [31].

Коррекция ориентирована не на достижение конкретных результатов, а на создание условий, способствующих отреагированию негативных переживаний, отработки навыков адекватного взаимодействия и реагирования, снижению эмоционального напряжения, повышению адаптационных возможностей и раскрытие творческого потенциала детей.

Главная задача педагога - предотвратить повторение и закрепление ситуативного неблагоприятного состояния в отрицательное качество ребёнка.

Кроме мотивации в организации деятельности, важное место занимает рефлексия, которая является «не просто механизмом оценки и идеального выбора конкретного действия в данной ситуации, но и механизмом создания моделей поведения. Результатом такого процесса является саморазвитие личности». Компоненты личностного самосознания могут изменяться и фактически изменяются с развитием рефлексивных способностей подростка, поэтому рефлексия может использоваться как действенное средство коррекции тревожности. Благодаря способности самосознания и самопознания подросток получает представление о самом себе как субъекте познания, общения, деятельности. В этом случае мы говорим о личностной рефлексии.

Развитие рефлексивных способностей подростка в процессе коррекции тревожности связано с научением произвольно изменять позицию по отношению к ситуации с тем, чтобы создать более полное представление о ней. Личностная саморегуляция связана преимущественно с определением и коррекцией своих позиций по отношению к ситуации, к окружающим людям. Рефлексивный механизм лежит в основе изменения личности. Но если не произошло изменение отношения подростка к самому себе, то и изменений в деятельности, поведении подростка тоже не происходит.

Психологическим методом коррекции тревожности у подростков является психотерапия как метод лечения, а психокоррекция – как метод профилактики тревожности [54].

Л.В. Пасечник отмечает, что «психологическая коррекция тревожности у подростков как особая форма психологического воздействия теоретически базируется на фундаментальных положениях отечественной психологии, главными из которых являются следующие [36]:

– положение теории деятельности А.Н. Леонтьева, состоящее в том, что позитивно влиять на процесс развития, – значит, управлять ведущей

развитие деятельностью, в данном случае воздействовать на деятельность по воспитанию детей и на ведущую деятельность ребенка;

– положение, разработанное Д.Б. Элькониным о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе социально – организованных игровых занятий [62];

– положение теоретической концепции личности С.Л. Рубинштейна о формах психологических контактов между людьми [48].

Задача психологической коррекции тревожности у подростков рассматривается как особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, и на воссоздание гармоничных отношений ребенка [31].

Школьная тревожность - это одна из типичных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог и учитель. Особое внимание она привлекает еще и потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и на общий уровень психологического благополучия.

Психолого-профилактическими аспектами решения проблемы школьной тревожности предусматривается:

1. Выявление учащихся, составляющих группу повышенного риска нервно-психических срывов, освобождение таких учащихся от экзаменов и выполнения наиболее трудных заданий;

2. Участие школьного психолога в разработке и проведении профилактических мероприятий, направленных на психоэмоциональное закаливание учащихся, выработку у них психологической устойчивости к

стрессогенным воздействиям;

3. Помощь психолога учителям в реализации той части коррекционных программ для учащихся группы риска, которая может быть обеспечена в стенах школы;

Таким образом, одним из основных вариантов работы с подростками по коррекции тревожности можно считать специально организованную деятельность педагога-психолога. Главным в психокоррекционном процессе является комплексность психологического и системного воздействия. Поэтому, психологическая коррекция – это перестройка, реконструкция психологических факторов риска у ребенка, как воссоздание гармоничных отношений в семье.

Выводы по 1 главе

В понимании природы тревожности у разных авторов можно проследить два подхода – понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство и понимание тревожности как реакции на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

Причинами возникновения повышенной тревожности в подростковом возрасте являются: предъявление завышенных требований, не учитывающих индивидуальные способности и возможности подростка; противоречивые требования; отсутствие взаимопонимания между педагогами, родителями и членами семьи; повышенная тревожность родителей; отсутствие эмоционального контакта в семье, которое проявляется в недоверии, отсутствии взаимопонимания, неумении найти общие интересы с одним или обоими родителями, отсутствие в семье традиции проведения совместного досуга, а также психологическая разобщённость и конфликтность; оценка успешности подростка, согласно школьным отметкам. На уровень тревожности у подростков большое влияние оказывает школьная успешность, конфликтные ситуации с одноклассниками, регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации, повышенная учебная нагрузка, не учитывающая возрастные особенности подростков. Важнейшим источником подростковой тревожности является конфликт, связанный с самооценкой, конфликт между стремлением к личной автономии и боязнью этого, а также существенное расхождение между самооценкой и оценкой, получаемой от значимых для подростка людей.

Коррекционная работа должна быть направлена на понижение уровня тревожности. Для этого необходима работа, направленная на выяснение ее причин.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ

2.1. Организация и база исследования

В целях подтверждения выдвинутой гипотезы была проведена опытно-экспериментальная работа. База исследования – МБОУ СОШ № 2 г. Радужный Тюменской области ХМАО. В эксперименте приняли участие учащиеся 8 класса в количестве 25 человек.

Цель практической части исследования – выявить уровень личностной тревожности и определить возможную взаимосвязь уровня личностной тревожности с самооценкой у детей среднего подросткового возраста.

Задачи исследования:

1. Выявить степень самооценки и уровень тревожности.
2. Определить взаимосвязь самооценки и уровня личностной тревожности.
3. Сделать выводы о результатах проведенного исследования.

Практическая часть эксперимента проходила в несколько этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента включал в себя анализ литературы по данной проблеме, первоначальную диагностику, направленную на выявление уровня тревожности и самооценки подростков.

2. Формирующий этап эксперимента включал внедрение коррекционной программы, направленной на снижения уровня ситуативной тревожности подростков.

3. Контрольный этап эксперимента включал итоговую диагностику с целью оценки эффективности реализованной коррекционной программы, направленной на снижения уровня ситуативной тревожности.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методики:

1. Методика Спилберга Ч.Д. – Ханина Ю.Л.;
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса Д.;
3. Методика Дембо Т.- Рубеншейн С.Л. в модификации Бороздиной Л.В.

Методика исследования тревожности Спилберга Ч.Д. - Ханина Ю.Л.

Цель: измерение ситуативной и личностной тревожности.

Проведение: испытуемому предлагается оценить в баллах свое состояние двадцатью предлагаемыми утверждениями. На каждое утверждение возможны 4 варианта ответа по степени интенсивности: «вовсе нет», «пожалуй, так», «верно», «совершенно верно».

Обработка результатов: для того чтобы подсчитать сумму баллов, полученных за ответы на суждения по шкалам ситуационной и личностной тревожности, необходимо воспользоваться ключом к методике оценки тревожности. Порядковым номерам выбранных альтернатив по каждому из номеров суждений в ключе соответствует определенное количество баллов. Например, для первого суждения первой альтернативе («Нет, это не так») присвоено 4 балла, второй альтернативе («Пожалуй, так») - 3, третьей альтернативе - 2, четвертой альтернативе - 1 балл, и так далее.

Подсчитывается общее количество баллов по всем суждениям отдельно по каждой из шкал (ситуационной тревожности и личностной тревожности). Это общее количество баллов в отдельности по каждой шкале делится на 20. Итоговый показатель рассматривается как уровень развития соответствующего вида тревожности для данного испытуемого.

При этом показателями уровней тревожностей будут:

3,5-4,0 балла - очень высокая тревожность

3,0-3,4 балла - высокая тревожность

2,0-2,9 балла - средняя тревожность

1,5-1,9 балла - низкая тревожность

0,0-1,4 балла - очень низкая тревожность (Приложение 1).

Методика диагностики уровня школьной тревожности Д. Филлипса

Цель: изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у подростков.

Проведение: 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».

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

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

2) число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень проявления по каждому фактору определяется так же, как в первом случае.

Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

1) общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;

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

3) фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.;

4) страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;

5) страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей;

6) страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок;

7) низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды;

8) проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка (Приложение 2).

Методика Дембо Т. - Рубинштейн С.Я. в модификации Бороздиной Л.М.

Цель: данная методика использовалась с целью определения уровня самооценки.

Проведение: обследуемому предъявляется набор шкал в виде буклета бланков, на каждом бланке обозначена вертикальная линия длиной 120 мм. Участнику обследования говорят, что она обозначает почерк (пилотажная шкала), причем верхний полюс шкалы соответствует идеальному почерку, а нижний полюс занимают люди с самым плохим почерком. (на середине отмечается середина для глазомера). Обследуемого просят обозначить на этой линии чертой своё место. Затем на этой шкале его просят обозначить свои идеальные и достижимые позиции. Всего 10 шкал: здоровье, ум, характер, счастье, профессиональное мастерство, социальные контакты, внешность, общая оценка себя, будущее (определяется по одному

параметру). По данной процедуре определяется реальная и достижимая самооценка, затем составляется график (Приложение 3).

Коэффициент корреляции рангов, предложенный К. Спирменом, относится к непараметрическим показателям связи между переменными, измеренными в ранговой шкале. При расчете этого коэффициента не требуется никаких предположений о характере распределений признаков в генеральной совокупности. Этот коэффициент определяет степень тесноты связи порядковых признаков, которые в этом случае представляют собой ранги сравниваемых величин (Приложение 4).

Сочетание данных методик позволяет получить информацию об уровне тревожности и о самооценке испытуемых подростков.

2.2. Анализ результатов исследования

В эксперименте приняли участие учащиеся 8 класса в количестве 25 человек.

В результате проведенного исследования по методике самооценки эмоциональных состояний Спилберга Ч.Д.-Ханина Ю.Л. получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Показатели уровня ситуативной и личностной тревожности у детей среднего подросткового возраста

Подростки (25 чел.)	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Ситуативная тревожность	3	12	9	36	13	52
Личностная тревожность	4	16	8	32	13	52

Таким образом, у большинства подростков (52%) обнаружен высокий уровень ситуативной и личностной тревожности. Все испытуемые с высоким или близким к высокому (42-43 балла) уровнем тревожности, оказались неудовлетворенными своей состоятельностью. Они часто испытывают состояние дискомфорта, внутреннего конфликта, повышенную утомляемость и раздражительность.

Результаты тестирования испытуемых подростков по каждому из факторов тревожности по методике Филлипса Д. представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень школьной тревожности подростков (методика Д. Филлипса)

Анализ результатов исследования показывает, что в исследуемой группе достаточно много подростков, имеющих различные виды тревожности. Общая тревожность в школе - 80% (20 подростков). Эти учащиеся испытывают негативные эмоции в школе, они пассивны, часто эмоционально подавлены. Переживание социального стресса выявлено у

24% (6 подростков). Эти учащиеся испытывают трудности в установлении контактов со сверстниками.

Фрустрация потребностей в достижении успеха выявлена у 12% (3 подростка). Эти учащиеся подвержены негативным эмоциям, которые мешают им развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. Страх самовыражения имеют 28% (7 подростков). Они склонны к негативным эмоциональным переживаниям ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний регулярно ощущают 36% (9 подростков). Эти учащиеся часто испытывают негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих выявлен у 40% (10 подростков). Они ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей. Эти дети тревожатся по поводу оценок, даваемых им окружающими, находятся в постоянном ожидании негативных оценок от других людей.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу характерна 40% подростков. Для этих подростков характерны особенности психофизиологической организации, которые снижают приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышают вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

44% (11 подростков) имеют проблемы и страхи в отношениях с учителями. Для этих подростков характерен общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Таким образом, подавляющее большинство подростков (80%) имеют высокий уровень школьной тревожности, почти половина подростков (44%) испытывают проблемы и страхи в отношениях с учителями, по 40% подростков испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих

и имеют низкую физиологическую сопротивляемость стрессу.

В ходе проведения методики Дембо Г. – Рубинштейн С.Л. мы получили следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

Уровень самооценки подростков

В результате анализа связей между показателями методик на определение уровня тревожности и самооценки мы наблюдаем положительную зависимость между уровнем личностной тревожности и уровнем самооценки подростков.

Для верификации гипотезы нами был проведен корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена К.).

По результатам проведения корреляционного анализа методом ранговой корреляции Спирмена К. по параметрам самооценки и ее связи с уровнем личностной тревожности, мы обнаружили корреляцию между самооценкой и уровнем личностной тревожности. Это говорит о том, что чем больше расхождение параметров реальной самооценки по шкале здоровье, тем выше уровень личностной тревожности. При обработке результатов ранжирования могут возникнуть задачи определения зависимости между ранжировками двух экспертов, связи между достижением двух различных целей при решении одной и той же совокупности проблем или взаимосвязи между двумя признаками.

В этих случаях мерой взаимосвязи может служить коэффициент ранговой корреляции. Характеристикой взаимосвязи множества ранжировок или целей будет являться матрица коэффициентов ранговой корреляции. Первичная обработка заключается в подсчете коэффициентов статистической связи между двумя и более переменными. Выбор меры связи определяется шкалой, с помощью которой произведены измерения.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: подростки, у которых прослеживается низкий уровень самооценки, имеют более высокий уровень тревожности. Следовательно, те обследуемые, которые больше

довольны собой, принимают себя, не требуют от себя невозможного, характеризуются устойчивой самооценкой - имеют более низкий уровень тревожности. У них нет внутренних конфликтов или они не столь значимы, а также нет большего напряжения и противоречий.

Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на оптимизацию уровня самооценки современных подростков.

2.3. Содержание деятельности педагога-психолога по коррекции тревожности подростков

Следующим этапом – формирующим этапом данного исследования - является разработка и внедрение программы коррекции тревожности у подростков.

На формирующем этапе эксперимента была реализована программа коррекции тревожности у детей среднего подросткового возраста, учащихся 8 класса. Программа основана на представлениях о тревожности, разработанных в рамках Гештальт-подхода. Включает в себя 3 этапа: исследование участниками группы собственных границ; отработка навыков отстаивания своих границ в общении со сверстниками и взрослыми; коррекционная работа по запросу участников группы.

Цель программы: улучшение самочувствия и повышение эмоционального фона за счет снижения уровня тревожности.

Задачи программы:

- Исследование собственных границ участниками группы;
- Освоение участниками группы навыков отстаивания своих границ в общении со сверстниками и взрослыми;
- Разрешение ряда психотравмирующих ситуаций, способствующих повышению тревожности.

Коррекционно-профилактическая программа рассчитана на подростков в возрасте 15-16 лет и составляет 14 занятий.

Ресурсы программы:

Тренинговая комната должна быть оборудована партами или столами для выполнения письменных заданий, доской или пробковым стендом, настенными часами; а также должна иметь достаточно свободного места для работы в тренинговом круге;

Обеспечение программы: для занятий необходимы: бумага формата А3; цветные карандаши, мелки, краски и кисти, фломастеры; бумажные носовые

платки; английские булавки и канцелярские гвоздики; ножницы; раздаточный материал по темам «Активное слушание» и «Я-заявление»; гербы, листы обратной связи, банка орехового масла, батон, джем.

Каждое занятие длится в течение 40-60 минут; всего 8 занятий с периодичностью 2 раз в неделю.

Подготовительная работа – формирование группы. Группа формируется из учащихся по результатам диагностики тревожности. Во время обратной связи учащимся с повышенной и высокой тревожностью предлагается принять участие в работе группы, назначается время и место первого занятия.

Занятия направлены на коррекцию эмоционально-личностной сферы детей, развитие навыков адекватного общения со сверстниками и взрослыми. Программа призвана способствовать гармонизации отношений детей с окружающей средой, их социализации.

Занятие 1.

Цель: знакомство, обсуждение цели и формирование правил работы группы.

Упражнение «Снежный ком» – 10 минут. Инструкция: Для того чтобы нам с вами познакомиться и запомнить имена друг друга, давайте с вами сделаем снежный ком. Для этого каждый сейчас должен придумать себе прилагательное, которое начинается с той же буквы что и его имя. Потом я начну первая: скажу свое имя и прилагательное к нему. Второй человек, сидящий от меня справа, должен сначала повторить мое высказывание, а затем сказать свое. Дальше каждый последующий должен сначала повторить все предыдущие высказывания, начиная с моего, а затем назвать свое. Так количество высказываний будет постепенно увеличиваться, образуя снежный ком». Затем если группа большая можно предложить учащимся на небольших листочках (заготовленных заранее) написать свои имена и прикрепить их к груди на английские булавки. В конце занятия их можно собрать в отдельную коробку, чтобы на следующем занятии снова ими

воспользоваться.

Упражнение «Соглашения» – 15 минут. Инструкция: В ваших классах проводилось тестирование. По его итогам мы выяснили, что вам часто мешает повышенная тревожность, когда вы волнуетесь, переживаете из-за того, что еще не случилось и т.д. здесь мы с вами собрались для того, чтобы научиться справляться с этими неприятными чувствами. Но в процессе нашей работы могут возникать такие ситуации, о которых вы бы не хотели, чтобы знали другие люди. Ведь каждому из нас неприятно, когда о нем сплетничают. Для того чтобы этого не было, я предлагаю написать соглашения (или правила) нашей группы. И первым правилом пусть будет «Не разглашать тайны». Оно означает, что вы можете рассказывать своим друзьям и родителям что вы сами делали на этом занятии, но не можете говорить о том, что делал или говорил другой человек. (на доску крепится лист на нем записывается правило). А какие еще должны быть правила в группе, чтобы вам было удобно в ней работать? Составляется свод правил, затем все участники ставят под ними свои подписи в знак того, что будут их соблюдать. Если кто-то не согласен с правилами группы, он ее покидает.

Психолог благодарит всех за работу и просит заполнить листы обратной связи – 5 минут (Приложение 5).

Занятие 2.

Цель: исследование собственных границ и способа взаимодействия с окружающим миром.

Упражнение «Ассоциации с погодой» – 5 минут. Инструкция: Для того чтобы нам узнать, кто с каким настроением пришел сегодня на занятие, давайте сейчас проассоциируем себя с погодой. Я сегодня как теплый весенний день, когда светит солнце, но еще не жарко, а только тепло и безветренно. Продолжите дальше по кругу.

Упражнение «Осознание собственных границ» – 30 минут. Инструкция: Сейчас возьмите листы формата А3, оставьте в центре место размером со свою ладонь, а вокруг нарисуйте мир, в котором вы живете. Это

может быть все, что вас окружает, все, что вы считаете важным. Для рисования вы можете выбрать любые инструменты: краски, мелки, карандаши. Как вам захочется. На это вам дается 10 минут. Когда эта работа будет выполнена, дается следующая часть инструкции: А теперь в центре нарисуйте себя и то, как вы взаимодействуете с этим миром. На это вам дается 5 минут. По окончании работы проводится обсуждение – 20-30 минут: Теперь посмотрите на свой рисунок. Какие чувства он у вас вызывает? Что вам в нем нравится, а что нет? Чтобы вы сказали о человеке, который нарисовал такой рисунок? Подходит ли это высказывание к вам? Обсуждение может вызывать у некоторых участников сильные эмоциональные переживания. При этом важно поддержать их, помогая им выразить свои эмоции, и определить, с чем конкретно они связаны. Можно предложить им послушать отклики других членов группы, если в этом будет необходимость.

Психолог благодарит всех за работу и просит заполнить листы обратной связи – 5 минут.

Занятие 3.

Цель: освоение участниками группы техники Я-заявления (Приложение 5).

Упражнение «Ассоциации с фруктами» – 5 минут. Инструкция: Проассоциируйте себя, свое сегодняшнее настроение, с каким либо фруктом. Я сегодня похожа на спелое зеленое яблоко: ничего необычного, просто нормальное рабочее настроение. Продолжите по кругу.

Теоретическая часть – 10 минут: На прошлом занятии мы с вами исследовали то, как мы взаимодействуем с окружающим нас миром. Многие из вас были недовольны тем, что у него получилось. Сегодня мы попробуем с вами разобраться в том, как происходит это взаимодействие и что надо уметь для того, чтобы оно проходило успешно.

Для того чтобы происходило взаимодействие, человеку необходимо отправить во внешнюю среду сообщение (или совершить какое-то действие). При этом сам человек становится отправителем сообщения, а среда его

получателем. Когда сообщение получено, получатель посылает отправителю обратную связь (подтверждение, что сообщение получено или совершено действие). Это выглядит следующим образом (схема чертится на доске или на листе, прикрепленном к пробковому стенду):

Занятие 4.

Цель: освоение участниками группы техники активного слушания.

Упражнение «Ассоциации с одеждой» – 5 минут. Инструкция: Проассоциируйте себя, свое сегодняшнее настроение, с одеждой. Я сегодня похожа на деловой костюм, у меня нормальное настроение, я готова к работе. Продолжите дальше по кругу.

Упражнение «Пересказ» – 15 минут. Инструкция: На прошлом занятии мы уже касались того, как тяжело слушающему бывает понять говорящего. Сегодня мы попробуем с вами научиться делать это правильно. Мне надо 5 добровольцев. Четыре из них должны выйти за дверь. Когда четверо выйдут, дать инструкцию оставшемуся: твоя задача слушать мой рассказ как можно внимательнее, а затем пересказать его тому, кто зайдет.

«Я сидела в своей комнате в гостинице и смотрела фильм «Стар Трек», когда, посмотрев на часы, поняла, что было уже 5:00, а я должна была успеть на самолет в 5:30. аэропорт находился в 15 минутах езды от гостиницы. Я схватила сумку и пиджак и пошла вдоль по коридору к лифту. Я вошла в него и проехала 3 этажа вниз до первого этажа. Когда дверь лифта открылась, я увидела потрясающего брюнета в красной рубашке, напоминающей цистерну пожарной машины и белоснежных шортах. Но не это привлекло мое внимание: на цепи он вел обезьяну в спортивном костюме. Я так загляделась на мартышку, что, когда выходила из холла, мой чемодан попал в турникет. Я упала и разодрала колено, а левый нижний угол чемодана разорвался на 6 дюймов, и как раз в это время я увидела, что отъезжает последнее такси. Было уже 5:20, и я опоздала на самолет».

Каждому входящему дается такая же инструкция, как и первому добровольцу. В конце зачитывается первоначальная история. Для сравнения.

Затем проводится обсуждение того, как исказилась информация при пересказе.

Теоретическая часть – 10 минут: Давайте составим список черт хорошего слушателя. (Мозговой штурм).

Для того чтобы правильно слушать есть несколько правил, которые все вместе называются техникой активного слушания.

Работа в тройках – 15 минут. Инструкция: Разбейтесь сейчас на тройки и возьмите оценочные бланки [Приложение 5]. Один из вас в тройке будет рассказчиком, другой – слушателем, а третий – наблюдателем. Рассказчик должен в течение 3 минут рассказывать слушателю о важном для него событии. Слушатель должен использовать приемы активного слушания, а наблюдатель фиксировать в бланке какие приемы были использованы и сколько раз. Затем 2 минуты на обратную связь и меняетесь ролями. Каждый должен побывать и рассказчиком, и слушателем, и наблюдателем.

Психолог благодарит всех за работу и просит заполнить листы обратной связи – 5 минут (Приложение 5).

Занятия 5-8.

Цель: завершение участниками группы незавершенных сложных ситуаций.

Упражнение «Ассоциации с временами года» – 5 минут. Инструкция: Проассоциируйте себя, свое сегодняшнее настроение, с каким либо временем года. Я сегодня похожа на спелое лето: это середина года, когда длинные дни и можно много чего успеть сделать. У меня хорошее рабочее настроение. Продолжите по кругу.

Индивидуальная коррекционная работа – 30 минут. Инструкция: Сегодня и на нескольких следующих занятиях мы с вами будем заниматься решением ваших насущных проблем. Я буду работать с одним из вас на разрешение какой-либо сложной ситуации из вашей жизни. Остальные могут при этом присутствовать, но не мешать нам. Это может быть важно для вас потому, что часто нам приходится решать одни и те же проблемы, и то, как

справится с какой-то проблемой ваш товарищ, может помочь вам справиться с такой же проблемой самостоятельно. Кто желает поработать со мной сегодня? (Дальше идет индивидуальная коррекционная работа).

Психолог благодарит всех за работу и просит заполнить листы обратной связи – 5 минут (Приложение 5).

Критерии оценки эффективности коррекционной работы:

- Снижение у учащихся уровня тревожности по результатам диагностики (контрольного среза);
- Повышение успеваемости и социального статуса учащихся в классном коллективе;
- Субъективная оценка учащимися своего самочувствия и эмоционального состояния.

После внедрения коррекционной программы был проведен контрольный эксперимент.

2.4. Эффективность деятельности педагога-психолога по коррекции тревожности подростков

После полной реализации программы, направленной на снижение уровня тревожности для проверки ее эффективности, была проведена повторная диагностика уровней личностной тревожности и самооценки детей среднего подросткового возраста. Эта работа составила контрольный этап эксперимента.

В результате повторного тестирования по методике самооценки эмоциональных состояний Спилберга Ч.Д. - Ханина Ю.Л. мы получили следующие результаты (таб. 4)

Таблица 4

Уровень ситуативной и личностной тревожности подростков (констатирующий и контрольный эксперимент)

Таким образом, наблюдается положительная динамика показателей уровня ситуативной и личностной тревожности: от 10 % до 40 %, что может быть связано с эффективностью реализации коррекционной программы.

Результаты повторного тестирования подростков по каждому из факторов тревожности по методике Филлипса Д. представлены в табл. 5.

Таблица 5

Уровень школьной тревожности подростков по методике Д. Филлипса (констатирующий и контрольный эксперимент)

Наблюдается оптимизация показателей школьной тревожности у подростков по методике Филлипса Д. от 2% до 12%.

Результаты контрольного тестирования по методике Дембо Т. - Рубинштейн С.Л. представлены в табл. 6.

Таблица 6

Уровень самооценки подростков (констатирующий и контрольный эксперимент)

Наблюдается существенное улучшение по всем показателям повторного тестирования в среднем на 26%. По результатам исследований можно утверждать, что реализация коррекционной программы позволила улучшить качественные показатели по всем исследуемым показателям от 3% до 26%.

Проведенный анализ показал связь не одностороннюю, а двустороннюю. Подчеркнем особенно взаимосвязь, т.е. как высота СО влияет на связь УТ, так и УТ будет определять высоту СО.

По результатам анализа можно сказать, что связь между самооценкой (как общей, так и частной) и уровнем тревожности существует. Аналогичные данные уже имеются в психологической литературе.

Выводы по главе 2

Опытно-экспериментальное исследование проблемы тревожности как основы психологических трудностей детства проходило в три этапа. Достижимость поставленной цели была проверена в ходе констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

Было выявлено наличие связи: что высокая самооценка связана с низким уровнем тревожности и наоборот. Выявлена не только связь самооценки с уровнем тревожности, но и их взаимосвязь, то есть существование двусторонней связи. Это доказывает, что не только самооценка влияет на уровень тревожности, но и тревожность влияет на самооценку.

Была разработана и апробирована программа коррекции тревожности подростков. Цель программы: улучшение самочувствия и повышение эмоционального фона за счет снижения уровня личностной тревожности. Программа состоит из 8 занятий. Она реализуется на протяжении 4 недель, занятия проходят 2 раза в неделю, продолжительностью 1,5 часа каждое занятие.

Наблюдаются изменения в данных по уровню тревожности и самооценки до внедрения коррекционной программы и после:

- улучшение показателей уровня ситуативной тревожности составило от 10 до 40%;
- изменения в уровне самооценки до внедрения коррекционной программы и после составили от 4 до 36%:

Очевидно, что полученные данные свидетельствуют о тенденции к положительным изменениям в уровне тревожности и самооценки подростков. Это может быть объяснено с эффективностью реализованной коррекционной программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема подростковой тревожности занимает особое место в современном научном знании. В последние годы, как в исследованиях, так и в практической работе психологов, отмечается существенный рост тревожности подростков, что, естественно, оказывает отрицательное воздействие на обеспечение психического здоровья подрастающего поколения, препятствует его полноценному психическому развитию.

Тревожность – это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. Тревожность может быть ситуативной и личностной, скрытой и открытой. Теоретический анализ показал, что тревожность является целостной эмоциональной характеристикой личности, которая характеризуется многозначностью факторов, многообразием и неоднозначностью внутренних связей.

Тревожность в подростковом возрасте формируется посредством таких факторов как переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, общая тревожность в школе, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями, низкая психологическая сопротивляемость стрессу.

Коррекционная работа должна быть направлена на снижение уровня тревожности. Для этого необходима работа, направленная на выяснение ее причин.

Психолого-педагогический эксперимент был организован в виде констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

Предложенная в данной работе программа по коррекции подростковой тревожности является эффективной и поэтому может быть рекомендована для использования в практике работы школьных психологов и педагогов, осуществляющих образовательную деятельность с подростками.