



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

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности
учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы магистратуры
«Психология безопасности личности»

Проверка на объем заимствований:
85,34 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

« 6 » 11 2017 г.
зав. кафедрой ТиПП

Кондратьева О.А.

Выполнил:
студент группы ЗФ-310-133-2-1
Кущов Максим Валерьевич

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

Челябинск
2017

Оглавление

	Введение.....	3
Глава 1	Теоретические предпосылки изучения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА	
1.1	Состояние проблемы изучения ситуативной тревожности у учащихся 9 класса в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2	Особенности проявления ситуативной тревожности у учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.....	14
1.3	Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.....	23
Глава 2	Организация и проведение исследования по изучению ситуативной тревожности учащихся 9 класса	
2.1	Этапы, методы и методики исследования.....	30
2.2	Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента	37
Глава 3	Опытно-экспериментальная работа по проведению психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА	
3.1	Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.....	45
3.2	Анализ результатов формирующего этапа эксперимента.....	54
3.3	Психолого-педагогические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.....	61
	Заключение.....	69
	Список литературы.....	72
	Приложения.....	82

Введение

В современных условиях развития общества, в частности, системы образования школьники неизбежно сталкиваются с необходимостью решения сложных вопросов, связанных, в первую очередь, со сдачей выпускных экзаменов, решением учебных задач или выбором профессионального пути. Увеличение количества тревожных подростков, отличающихся эмоциональной неустойчивостью, повышенным беспокойством, неуверенностью, определило выбор данного исследования. Как отмечают ученые (Н.А. Аминов, М.В. Антропова, В.М. Астапов, М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.В. Зайцева, А.П. Исаев, В.Р. Кучма, С.В. Матвеев, Т.М. Параничева, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин и др.), тревожность (завышенная или ее отсутствие) негативно проявляется в учебной деятельности, но и разрушает личностные структуры. Подростковая тревожность выступает как неконструктивная, вызывающая состояние паники, сомнение в своих силах и способностях, трудности в решении определенных жизненных ситуаций, в частности, в ситуации прохождения государственной итоговой аттестации (ГИА) по образовательным программам основного общего образования в 9-ом классе [28]. Тревожность подростков влияет на формирование его личности, самооценку, поведение в состоянии стресса (Г.Г. Аракелов, Т.А. Нежнова, А.Е. Ольшанникова, В.Д. Сонькин и др.). Поэтому особую значимость приобретают те направления в деятельности педагога-психолога, которые предусматривают целенаправленное воздействие на эмоционально-волевую сферу учащихся 9 класса с целью изменения уровня их тревожности на данном этапе обучения.

В педагогике и психологии накоплен достаточный опыт по изучению тревожности школьников, однако аспект психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у учащихся девятых классов при подготовке ГИА остается наименее исследованным. На основании сказанного становится очевидным реальное противоречие между необходимостью проведения

психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса и недостаточной теоретической и практической разработанностью данного вопроса.

Обозначившееся противоречие определило тему исследования: «Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Объект исследования: ситуативная тревожность учащихся 9 класса.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Гипотеза исследования: уровень ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА изменится:

- при разработке модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА;
- при реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности, включающей игровые занятия, активизирующие стремления подростков к самопознанию и саморазвитию.

Задачи исследования:

1. Проанализировать состояние проблемы изучения ситуативной тревожности учащихся 9 класса в психолого-педагогической литературе.
2. Изучить особенности ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.
3. Теоретически обосновать и разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.

5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.
7. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.
8. Разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекции по коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.
9. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

Для решения поставленных задач нами были использованы такие методы исследования, как:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование;
- эмпирические: беседа, эксперимент, методы диагностического обследования (методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности», шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), методика диагностики школьной тревожности Филлипса);
- статистические: математическая обработка данных по Т-критерию Вилкоксона.

Экспериментальная база исследования: МБОУ СОШ № 39 г. Челябинска, учащиеся 9А класса в количестве 28 человек.

Теоретическая значимость исследования состоит в конкретизации этапов процесса и в разработке дерева целей психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Практическая значимость заключается во внедрении в практику образовательных учреждений модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА, а также в применении технологической карты и психолого-педагогических рекомендаций

по снижению уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Апробация результатов исследования опубликована журнале, рекомендованном ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации, статья «Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков в период прохождения государственной итоговой аттестации» Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Купцов М.В. Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта» – 2016. – № 5 (135).

Структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. В работе представлены таблицы, рисунки и приложения.

Глава 1 Теоретические предпосылки изучения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

1.1 Состояние проблемы изучения ситуативной тревожности учащихся 9 класса в психолого-педагогической литературе

Изучение ситуативной тревожности как психолого-педагогическая проблема рассматривалась в исследованиях многих ученых, таких как А. Адлер, Г.Г. Аракелов[5, с.18], Н.В. Имедадзе, Р.С. Немов, М.З. Неймарк, А.В. Петровский, А. М. Прихожан, С. Салливен, З. Фрейд, К. Хорни и др. В последние годы роль понятия «тревожности» настолько высоко оценивается некоторыми исследователями, что они квалифицируют его как «центральную проблему теории личности, или даже как наиболее значительную психологическую характеристику современной цивилизации» [цит. по 65, с.10].

Анализ психолого-педагогической литературы показал существование нескольких подходов к рассмотрению феномена тревожности. Рассмотрим их.

Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние. Проблема тревожности как проблема психологическая была впервые поставлена и рассмотрена в трудах основателя психоанализа З. Фрейда [цит. по 65, с.22]. Содержание тревожности, согласно З. Фрейду, составляет переживание неопределенности и чувство беспомощности. Он выделял три основных вида тревожности: объективную (реальный страх на опасность во внешнем мире), невротическую (страх на опасность, не определяемую и не известную) и моральную тревожность. З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений – инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. Столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность [65, с. 24].

Учеными отмечается, 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. 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. Так же ученые отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Так И.В. Имедадзе прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По ее мнению, тревога возникает при антиципации ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности [цит. по 4, с. 67].

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов. Так, К. Хорни считает, что источники тревоги и беспокойства личности находится не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений. Он считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги [81, с. 69].

Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Так, в лаборатории И.П. Павлова, было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа нервной системы, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью [44, с. 379].

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, который

проводил исследование с подростками. Он делает предположение о более высоком уровне тревожности у подростков со слабым типом нервной системы [44, с.43].

Однако отметим, что не только тип нервной системы обуславливает уровень тревожности подростков. Так М.З. Неймарк считает, что первоначально тревога вызвана реальными для ребенка трудностями, но по мере закрепления неадекватного отношения подростка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность станет устойчивой чертой его отношения к миру [45, с.38].

В литературе отмечается, что состояние тревожности может вызвать у подростков определенный уровень агрессии. Так В.А. Бакеева считает, что в основе отрицательных форм поведения подростков лежат эмоциональное переживание, беспокойствие, неуютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности [цит. по 65, с.38].

М.С. Каган с одной стороны, рассматривает тревогу как врожденную реакцию на опасность, присущую каждой личности, с другой стороны – ставит степень тревожности человека в зависимость от степени интенсивности обстоятельств (стимулов), вызывающих чувство тревоги, с которыми сталкивается человек, взаимодействуя с окружающей средой [цит. по 38, с. 32].

С. Салливен рассматривает тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревога постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека [цит. по 71, с. 82].

Другой подход к пониманию тревожности отмечается у Э. Фромма. Он 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,

потому что он не был «отчужден» от вещей, от природы, от людей. С развитием общества разрываются первичные узы, появляется свободный индивид, оторванный от природы, от людей, в результате чего он испытывает глубокое чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Чтобы избавиться от тревоги, порожденной «негативной свободой», человек стремится избавиться от самой этой свободы. Единственный выход он видит в бегстве от свободы, то есть бегство от самого себя, в стремлении забыться и этим подавить в себе состояние тревоги [80, с. 90].

А. Адлер был первым из ученых, кто описал трудности и тревогу ребенка, связанные с недостаточностью органов, и искал пути их преодоления. Он выдвигает три условия, которые могут привести к возникновению у ребенка тревожности: органическая, физическая неполноценность организма; избалованность и привычка все получать, ничего не давая в обмен; отверженность ребенка [цит. по 70, с. 132].

В литературе выделяются и такие источники тревоги, как тревога из-за потенциального физического вреда, тревога из-за потери любви (любви матери, расположения сверстников), тревога из-за чувства вины, тревога из-за неспособности овладеть средой, тревога в состоянии фрустрации. В возникновении тревоги большое значение придается и семейному воспитанию, роли матери, взаимоотношениям ребенка с матерью [43, с. 75].

С. Салливен, Э. Фромм и К. Хорни и пытаются показать различные механизмы избавления от тревоги. Э. Фромм считает, что все эти механизмы, в том числе «бегство в себя», лишь прикрывает чувство тревоги, но полностью не избавляет индивида от нее. Наоборот, чувство изолированности усиливается, ибо утрата своего «Я» составляет самое болезненное состояние. Психические механизмы бегства от свободы являются иррациональными, по мнению Э. Фромма, они не являются реакцией на окружающие условия, поэтому не в состоянии устранить причины страдания и тревоги [цит. по 81, с. 28].

Анализ литературы показал, что в понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить два подхода – понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство, и понимание тревожности как реакцию человека на внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

Среди ученых отсутствует четкость в понимании природы тревожности и нет различия между объективно обоснованной тревожностью и тревожностью неадекватной [70, с. 57]. Так, К. Хорни или С. Салливен считают тревогу изначально свойством, «основной тревогой», тем не менее, подчеркивают и ее социальное происхождение, ее зависимость от условий формирования в раннем детстве [82, с. 86]. Э. Фромм считает, что тревога возникает в результате нарушения «естественных социальных связей» [80, с. 235].

Отметим, что 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. Личностная тревожность – это индивидуальная черта личности человека, отражающая его предрасположенность к эмоциональным отрицательным реакциям на жизненные различные ситуации, несущие в себе угрозу для его «Я» (самооценки, уровня притязаний, отношения к самому себе и т.п.) [21, с. 72]. Ситуативная тревожность – поведенческая реакция на определенные жизненные ситуации. Такое состояние может быть обусловлено, например, переговорами с официальными лицами, разговорами по телефону, экзаменационными испытаниями, общением с незнакомыми людьми противоположного пола или возраста, соревнований и т.п. [51, с.5].

Отметим, что в психолого-педагогической литературе, встречаются разные определения понятия тревожности. Рассмотрим их.

А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [65, с. 20].

По определению Г.Г. Аракелова: «тревожность как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги» [6, с. 21].

Многие ученые различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Так, по определению Р.С. Немова: «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [цит. по 39, с. 24].

По определению А.В. Петровского: «тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий» [цит. по 49, с. 312].

Н.Е. Лысенко и Е.Е. Шотт отмечают, что тревожность – это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека [цит. по 38, с.35].

В.В. Суворова определяет тревожность как состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека [цит. по 57, с. 27].

В.С. Мерлин определяет тревожность, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в «крайне трудной ситуации» [цит. по 57, с. 28].

В своих исследованиях Л.А. Китаев-Смык отмечает, что «широкое распространение получило использование дифференцированного определения двух видов тревожности: тревожность характера – постоянная черта характера,

проявляющаяся в склонности индивида испытывать тревогу вне зависимости от силы угрожающего фактора и ситуационная тревожность – типичное состояние эмоциональной напряженности, обусловленной конкретной ситуацией», предложенное Ч.Д. Спилбергером» [цит. по 14, с. 35].

Таким образом, исследования ученых, рассматривающих ситуативную тревожность, направлены, прежде всего, на различие ситуативной тревожности и личностной тревожности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения. Ситуативная тревожность в психолого-педагогических исследованиях понимается как поведенческая реакция на определенные жизненные ситуации.

1.2 Особенности проявления ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

Особенности ситуативной тревожности школьников подросткового возраста исследовали такие ученые, как А.К. Болотова, Л.П. Буева, Н.М. Гордцова, М.В. Ермолаева, А.И. Захаров, О.Н. Истратова, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская и др. [цит. по 14, с. 35].

В.С. Мухина считает, что вышеназванный возрастной период – это время свободы от взрослой ответственности. В своих исследованиях она дает такую характеристику подросткам. Подростки очень жестоки к тем, кто выбивается из их среды. Они еще не знают, кто они есть на самом деле, и чувствуют опасность со стороны тех, кто не хочет приспособливаться. Они еще не обрели уверенности и желают быть «как все» и в то же время быть тем, какие они есть на самом деле. Именно это несоответствие приводит подростков к тревожному состоянию [19, с. 67].

В литературе отмечается, что ситуативная тревожность у подростков проявляется на разных уровнях. Так, на физиологическом уровне она характеризуется усилением сердцебиения, учащением дыхания, возрастанием общей возбудимости, снижением порога чувствительности. На психологическом уровне ситуативная тревожность проявляется в напряжении, озабоченности, нервозности, чувстве неопределенности, невозможности принять решение, агрессии или апатии [5, с.18].

Как отмечает А.И. Захаров, у каждого подростка существует свой определенный уровень тревожности. Этот уровень сигнализирует подростку о надвигающейся угрозе, активизирует внутренние ресурсы организма, психики человека до того, как наступает ожидаемое событие, побуждает к целенаправленному поведению, помогает адаптироваться к новым условиям. В этом плане тревога как вполне нормальное психическое состояние имеет положительное значение [30, с. 94].

Ощущение тревоги у некоторых подростков, несмотря на то, что оно сигнализирует о надвигающейся опасности, вместо активности вызывает состояние беспомощности, неуверенности в своих силах, что приводит к дезорганизации целенаправленного поведения, снижению активности, к появлению неврозов. В этом проявляется отрицательная роль состояния тревожности.

Воздействие на психику, сознание человека состояния тревоги зависит не только от его индивидуально-психологических особенностей, его конституциональной предрасположенности к переживанию тревоги, но и от культурной, социальной среды, оказавшей ранее и продолжающей оказывать в данной ситуации свое огромное влияние на рациональное мышление и поведение субъекта [31, с. 89].

Характерной чертой высокотревожных подростков является склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга и т.д. Такие люди проявляют повышенную тревожность даже в отношении мелких житейских проблем и часто бывают нерешительными, неуверенными в себе, живут в постоянном беспокойстве, а иногда и в страхе за свое будущее. Повышенный уровень ситуативной тревожности свидетельствует также о сниженной эмоциональной устойчивости индивида, его невысоких социально-адаптивных качествах, недостаточной активности, целеустремленности в достижении успехов.

Высокотревожные подростки постоянно озабочены последствиями своих поступков, пребывают в ожидании всевозможных неудач, для защиты от которых принимают излишние предосторожности. Повышенная чуткость к опасности у них обычно сочетается с неверием в собственные силы и возможности. В то же время они весьма обязательны и ответственны, более склонны к частым сомнениям, перепроверке сделанного [42, с. 203].

В старшем подростковом возрасте переживания становятся все более разлитыми, смутными, двойственными, неопределенными, т.е. приобретают

черты тревоги в ее классическом описании. Переживания страха характеризуются наличием определенного объекта страха и разлитой тревоги. При этом иррациональность страха в основном отчетливо осознается.

К основным причинам проявления ситуативной тревожности у подростков относят особенности семейного воспитания. Факторы семейного воспитания выделяются в качестве «базовой» причины тревожности многими исследователями. Существует все же мало сведений о тех факторах детско-родительских отношений, семейного воспитания, которые являются специфическими с точки зрения возникновения у детей устойчивой тревожности [43, с. 314]. Эмоциональные трудности и проблемы чаще встречаются у тех подростков, родители которых характеризуются личностными нарушениями, склонностью к невротоподобным состояниям, депрессии и т.п. Вероятным представляется влияние тревожности родителей на тревожность детей через подражание, воздействие на условия жизни ребенка [63, с. 94].

Переживание нестабильности окружающего мира, предчувствие постоянной угрозы со стороны взрослых транслируется ребенку взрослыми, причем оно эффективно насыщено гиперзаботой о его жизни и здоровье. Это создает у него чувство незащитности, неуверенности, развивает и подкрепляет тревожность по закону «заколдованного психологического круга».

Полученные данные свидетельствуют, что тревожные дети растут в семьях, в которых, по крайней мере, один из взрослых испытывает эмоциональное неблагополучие. Тревожные дети чувствуют себя в семье менее уверенно, чем не тревожные, семья не дает им переживания межличностной надежности, защищенности, важного для детей этого возраста [49, с. 114].

Тревожные подростки в большей степени, чем их эмоционально благополучные сверстники, фиксируются на негативных характеристиках родителей и своего отношения к ним. В этой группе также более конфликтной оказывается фигура отца. Учеными отмечается, что возникновению и

закреплению тревожности способствует все, что нарушает чувство защищенности ребенка в семье, и все, что ограничивает социальный опыт ребенка, заставляя его всецело ориентироваться на семью [41, с. 91].

Другой особенностью тревожности подростков является школьная неуспешность, взаимоотношения с учителями и сверстниками. Исследования убеждают, что тревожные подростки чаще всего не удовлетворены своей успеваемостью, в то время как эмоционально благополучные в основном удовлетворены. Тревожные подростки испытывают удовлетворенность чаще всего тогда, когда отметка соответствует их ожиданиям или когда их ответ, их работа оценивается учителем как «очень хорошая», относящаяся к «самым лучшим» в классе [20, с. 215].

Переживания тревожных школьников, связанные с отношениями со сверстниками, во многом сходны с переживаниями, вызываемыми общением с родителями. И тут, и там доминируют чувства незащищенности, зависимости. Все это дает основание считать, что не столько особенности общения влияют на возникновение и закрепление тревожности, сколько тревожность определяет характеристики такого общения [41, с. 74].

Кроме того, при рассмотрении связи тревожности подростка с его статусом среди сверстников, результаты показали, что тревожные подростки могут занимать разное положение среди сверстников: от очень хорошего – «социометрической звезды» до крайне неблагоприятного – «отверженного».

Проблема ситуативной тревожности у подростков тесно связана с тем, как складываются отношения школьника с педагогами. Неблагоприятные отношения, конфликты, грубость и нетактичное поведение воспитателей, учителей по отношению к детям рассматривается как одна из основных причин ситуативной тревожности [23, с. 163].

Так же А.М. Прихожан считает, что проявление ситуативной тревожности зависит от типа личности подростка. Она выделяет агрессивно-тревожный и тревожно-зависимые типы. Спецификой агрессивно-тревожного

типа является сочетание агрессии и тревоги [64, с. 224]. Тревожно-зависимый тип личности, по мнению А.М. Прихожан, зарождается в младшем школьном возрасте в форме «чрезмерного послушания» и развивается в подростковом возрасте в форме «фрондирующего неповиновения». В раннем юношеском возрасте этот тип перерастает в «повышенную заботливость, внимание к другим людям, вплоть до самоотречения». Этот тип характеризуется повышенной чувствительностью к эмоциональному самочувствию другого человека, причем выделяется какая-либо одна значимая фигура, отношение к которой в наибольшей степени влияет на эмоциональное самочувствие, особенности поведения индивида. В младшем школьном возрасте дети не осознают такую зависимость, а в подростковом и юношеском, осознавая, не могут от нее избавиться, поскольку она заменяет большинство других форм удовлетворения эмоциональных потребностей. Кроме выше перечисленных, А.М. Прихожан отмечает в качестве «масок» тревожности, характерных для детей школьного возраста, лживость, лень, ложную гиперактивность [65, с. 59].

По мнению ученых, часто встречающиеся среди подростков такие состояния, как тревожные переживания, пассивное поведение, вялость, апатия, безынициативность. Пассивное поведение и апатия нередко возникают при гиперопеке детей со стороны взрослых, при «симбиотическом» их сосуществовании, когда старшие полностью выполняют все желания младших, получая взамен полностью послушного подростка, но лишённого воли, инфантильного, не имеющего достаточного опыта и социальных навыков. Другая причина пассивности – это авторитарное воспитание в семье, требование беспрекословного послушания родителям, назидательные инструкции, что способствует проявлению у подростка источника тревоги из-за боязни нарушить предписание. Апатия так же часто является следствием безуспешности других способов адаптации. Выходом из апатии, как считают психологи, является предоставление подростку полной свободы проявления любой инициативы, поощрение любой его активности [6, с. 21].

Внешние проявления ситуативной тревожности у подростков: серьезное, сдержанное выражение лица, опущенные глаза, на стуле сидит аккуратно, старается не делать лишних движений, не шуметь, предпочитает не обращать на себя внимание окружающих. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Родители сверстников обычно ставят их в пример своим детям. В то же время, поведение тревожных подростков отличается частыми проявлениями беспокойства и тревоги, они живут в постоянном напряжении, все время, ощущая угрозу, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами [25, с. 73].

Подростки с повышенной ситуативной тревожностью отличаются чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. У них можно заметить резкую разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы учителя низким и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть, как быстрой, торопливой так и медленной, затрудненной. Они отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых подростку, казалось бы, ничего не грозит [11, с. 36].

Подростки с повышенной ситуативной тревожностью так же очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, например, рисования, в которой испытывают затруднения. [36, с. 67].

Частным случаем ситуативной тревожности подростков является экзаменационная тревожность. Экзамены представляют собой важную часть учебной деятельности. Одни учащиеся спокойно воспринимают ситуацию экзамена и уверены в успехе. У других школьников – прохождение процедуры экзамена и оценка за него тесно связаны с беспокойством и тревогой. Подростки с высоким уровнем ситуативной тревожности терпят неудачи во время экзаменов не потому, что им

недостает способностей, знаний и умений, а по причине стрессовых состояний, возникающих в это время. У них появляются ощущения некомпетентности, беспомощности. Сообщение о предстоящем испытании вызывает у них сильнейшее беспокойство, которое мешает нормально думать, вызывает множество не имеющих отношения к делу и аффективно окрашенных мыслей, что не дает сосредоточить внимание и блокирует извлечение нужной информации из долговременной памяти [56, с. 84]. Подобные состояния называют экзаменационной тревожностью, при которой у подростков наблюдаются нарушение ориентации, понижение точности движений, обострение оборонительных реакций, ослабление контрольных и волевых функций.

Беспокойство перед предстоящей сдачей теста было впервые выявлено С. Сарасоном и Г. Мандлером в 1952 г. Они предположили, что предэкзаменационная тревожность складывается из двух стремлений: 1) стремление, направленное на выполнение задания, которое даёт человеку стимул уменьшить это стремление, выполнив задание; 2) связанное с тревогой стремление, которое мешает выполнению задания, вызывая у человека ощущения своей непригодности и беспомощности. Именно такие, вызванные тревогой побуждения, заставляют людей делать вещи, не имеющие никакой связи с выполнением задания, и тем самым ухудшают результат выполнения. Если направленные на выполнение задания побуждения можно рассматривать как облегчающие выполнение, то связанные с тревогой побуждения – как ослабляющие эффективность выполнения задания при подготовке к ГИА.

Внешняя экспертиза качества обученности учащихся с использованием контрольно-измерительных материалов ГИА и ЕГЭ в настоящее время стала ежегодной реальностью для образовательных учреждений. При этом унифицированная форма проведения экзамена в виде тестов, ограничение по времени и заочность оценки ответов несет в себе дополнительную психологическую нагрузку для экзаменуемого. Если раньше выпускные экзамены традиционно считались своего рода «репетицией» вступительных экзаменов, что во многом способствовало снижению тревоги при поступлении в институт, то сейчас единый государственный экзамен – это сразу два

экзамена: выпускной и вступительный, что способствует повышению уровня тревоги учащихся. Согласно данным, полученным Е.В. Щербатых, 75% российских учащихся в условиях экзаменационного стресса имеют высокий уровень ситуационной тревожности, 8,6% — сверхвысокий, 16,4% — средний [цит. по 41, с. 123].

В отечественной психологии исследования по данной проблеме достаточно редки и носят разрозненный и фрагментарный характер. М.Ю. Чибисова выделяет три типа трудностей с которыми сталкиваются выпускники в процессе подготовки к экзаменам: когнитивные, процессуальные и личностные трудности [цит. по 41, с. 55].

Когнитивные трудности представляют собой особенности психического развития, связанные с особенностями переработки информации, особенности развития мнемических процессов, логичности мышления, attentionных процессов. Процессуальные трудности – отсутствие полной и четкой информации по самой процедуре сдачи экзаменов. Знание о процедуре прохождения экзамена позволяет обучающемуся быть более собранным во время организационных моментов и во время самого экзамена и подготовиться к возможным трудностям, которые могут возникнуть в процессе прохождения аттестации. Личностные трудности связаны с личностными особенностями развития ученика – эмоциональная стабильность или нестабильность, интроверсия, организованность работы, уровень тревожности и т.п. Работа по преодолению личностных трудностей будет заключаться в проведении обучающих занятий по контролю эмоций, развитию интроверсии, рефлексии, снятия тревожности.

Автор теста на определение личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергер считает, что показатели личностной и ситуативной тревожности коррелируют между собой: у людей с высокими показателями личностной тревожности ситуативная тревожность в аналогичных ситуациях проявляется в большей степени. Особенно выражена такая взаимосвязь в оценочных ситуациях (к ним можно отнести экзамены и тесты), ставящих под сомнение самоуважение и авторитет индивида.

Высокий уровень ситуативной тревожности, как выяснил Дж. Саразон свойственен учащимся, склонным к рефлексии и фиксациям на своих переживаниях.

Их внимание распределяется между условиями задачи и относящимися к «Я» переменными. Между тем учащиеся с низкой тестовой тревожностью преимущественно фокусируют внимание только на выполняемой задаче.

Чем ниже самооценка, тем выше тревожность, к такому выводу пришли Л.В. Бороздина и Е.А. Залученова. У лиц с низкой самооценкой ухудшается качество решения трудных задач, увеличивается время на их решение, рассогласование уровней самооценки и притязаний также способствует высокой тревожности.

В исследованиях Д. Аткинсона показана связь аналитического когнитивного стиля, тревожности и потребности в избегании неудач. Последнее, очевидно, предполагает тщательный контроль конкретных целей и задач, и гарантирующих от ошибок форм, и способов деятельности. Все это требует операций дифференциации, выявления специфики, т.е. анализа. Согласно Д. Аткинсону, «...в основе тенденции избегания лежит страх испытуемого перед возможной неудачей в предстоящей деятельности, и это переживание порождает определенный уровень тревожности, прямо коррелирующий с силой мотива избегания, а если испытуемый вообще склонен к тревоге, то мотив избегания является для него привычным и преобладающим над мотивом достижения» [цит. по 12, с. 320].

Таким образом, особенностями проявления ситуативной тревожности у подростков являются: беспокойство и тревога, страх, возрастание общей возбудимости, напряжение, озабоченность, нервозность, чувство неопределенности и невозможность принимать решение, мнительность. Тревожные подростки нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем, у них возникает ожидание неблагоприятия со стороны окружающих. Наибольшие затруднения в экзаменационной ситуации будут испытывать люди с высокой личностной тревожностью, низкой самооценкой, рассогласованием уровня самооценки и притязаний, потребностью в избегании неудач, сомнением в себе, слабостью нервной системы, правополушарным типом мышления, аналитическим и угадывающим когнитивным стилем.

1.3 Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

Для успешного проведения исследования по изучению ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА на начальном этапе необходимо осуществить целеполагание, т.е. разработать «дерево целей». Следует отметить, что «дерево целей», как метод целеполагания в психолого-педагогических исследованиях разработан профессором В.И. Долговой [26].

Преломляя идеи профессора В.И. Долговой на предмет нашего научного исследования, получим «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции у старших подростков, которое представлено на рисунке 1.

Рассмотрим «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

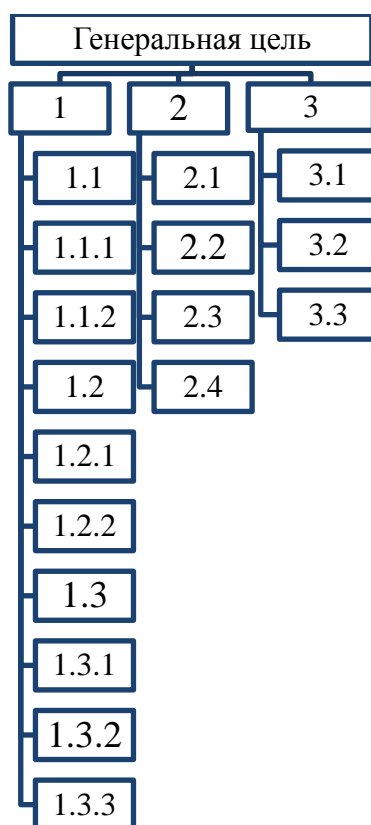


Рисунок 1 – Дерево целей психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

Генеральная цель: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

1 Теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

1.1 Изучить состояние проблемы в психолого-педагогической литературе.

1.1.1 Проанализировать литературу по выбранной теме исследования.

1.1.2 Обобщить теоретические результаты исследования.

1.2 Изучить особенности ситуативной тревожности учащихся 9 класса.

1.2.1 Выявить возрастные особенности учащихся 9 класса.

1.2.2 Выявить особенности проявления ситуативной тревожности у подростков.

1.3 Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

1.3.1 Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

1.3.2 Описать этапы реализации модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

1.3.3 Описать содержание модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

2 Организовать и провести исследование по изучению ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

2.1 Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2 Охарактеризовать выборку исследования.

2.3 Изучить уровень ситуативной тревожности учащихся 9 класса.

2.4 Проанализировать полученные результаты.

3 Провести экспериментальную работу по проведению психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

- 3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.
- 3.2. Проанализировать полученные результаты коррекционной работы.
- 3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Целостное представление о психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА можно получить при помощи моделирования. «Привлечение моделирования в психологическую науку связано, прежде всего, с решением определенных задач как теоретико-методологического, так и прикладного, практического характера. Изучение психики, основываясь на ее системности, необходимо строить с учетом динамичности ее функционирования. Именно благодаря динамичности психических процессов на разных стадиях их развития, воздействие системы воспитания и обучения формирует разные психические качества. В психологических исследованиях с данной позиции дополнительные возможности могут быть реализованы с помощью моделирования» [26, с.177].

Рассмотрим модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности, которая представлена на рисунке 2.

Данная модель представляет собой систему взаимосвязанных элементов: «цели, элементов, структуры, параметров входа, выхода, обратной связи, т.е. управляемости. Управляемость означает возможность задания совокупности организационных форм, позволяющих решать поставленную проблему» [26, с.124].

Общая структура модели содержит 5 блоков:

- целевой;
- диагностический;
- коррекционный;
- аналитический;
- результативный.

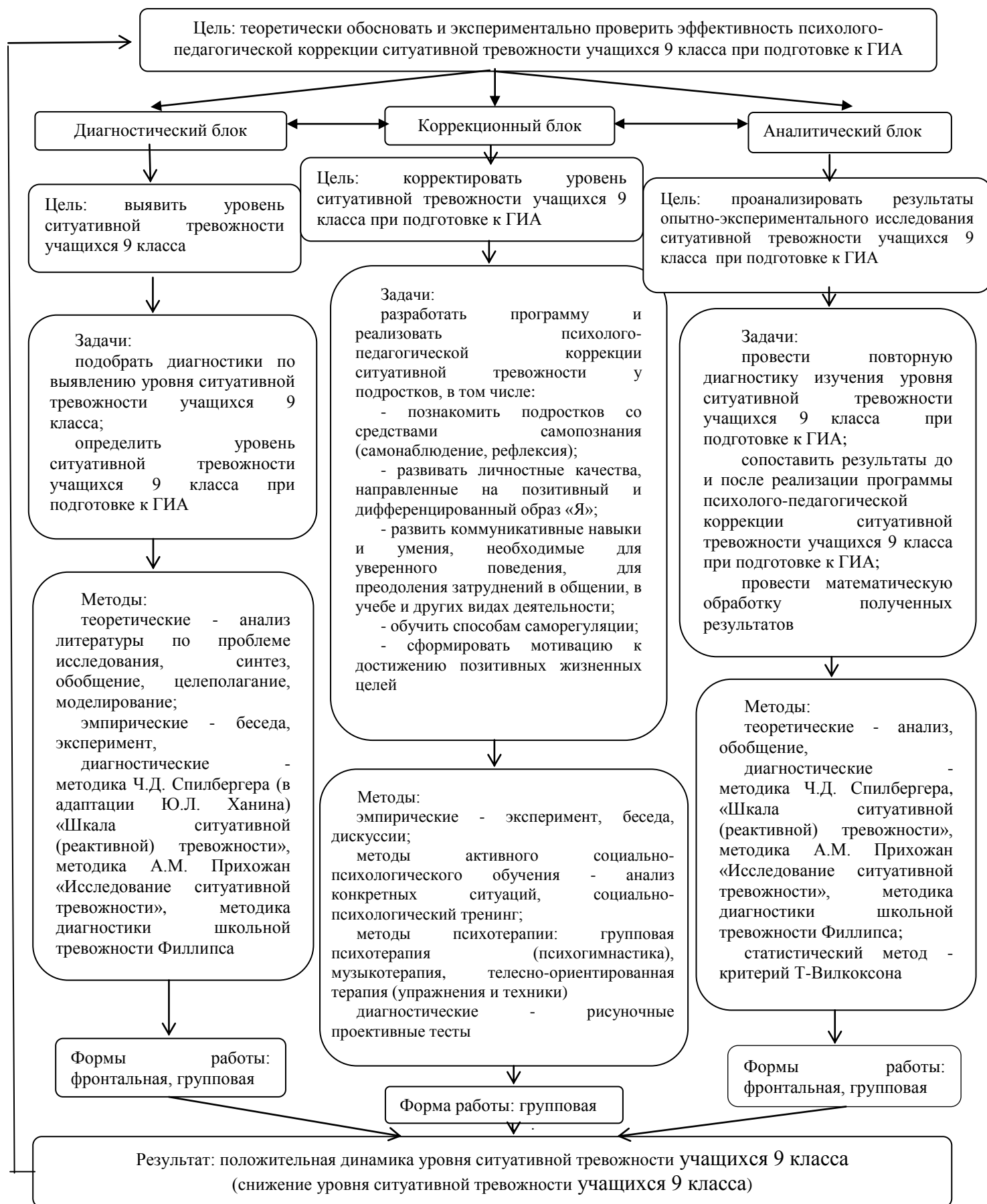


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

Рассмотрим более подробно блоки представленной выше модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Целевой блок модели предполагает теоретическое обоснование и экспериментальную проверку эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Диагностический блок включает в себя систему мероприятий, позволяющих выявить уровень ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА. Выявление уровня ситуативной тревожности подростков проводится с помощью следующих методик: методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности», шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), методика диагностики школьной тревожности Филлипса.

Коррекционный блок включает разработку и реализацию программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса. Целью данного блока является коррекция уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА. В коррекционную программу включены занятия, содержащие знакомство подростков со средствами самопознания (самонаблюдение, рефлексия и т.д.), развитие личностных качеств, направленных на позитивный и дифференцированный образ «Я», развитие коммуникативных навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в общении, в учебе и других видах деятельности, обучение способам саморегуляции психологическими средствами.

Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА должна быть направлена так же на формирование навыков самоконтроля, самостоятельной оценки собственной работы, обучение пониманию способам собственной деятельности, становление правильного отношения к успехам как к результатам собственных

возможностей и усилий, развитие адекватного отношения к неудачам, позволяющего не бояться ошибок, формирование умения не смешивать оценку результатов конкретной работы с отношением педагога к себе.

Отметим, что успешность работы на этом этапе в значительной степени зависит от умения психолога составлять коррекционные программы. Н.Т. Оганесян предлагает при составлении коррекционных программ учитывать следующие моменты:

- четко сформулировать основные цели работы;
- выделить круг задач, которые должны конкретизировать основную цель;
- определить содержание коррекционных занятий с учетом индивидуально-психологических особенностей учащегося;
- определить форму работы (групповая, семейная, индивидуальная);
- отобрать соответствующие методы и техники с учетом возрастных, интеллектуальных и физических возможностей учащихся;
- планировать формы участия преподавателей в коррекционном процессе;
- разработать методы анализа оценки динамики психокоррекционного процесса;
- подготовить помещение, необходимое оборудование, материал для упражнений [цит. по 55, с. 84].

Аналитический блок или блок проверки эффективности коррекционных мероприятий направлен на проведение повторной диагностики, анализ и обработку полученных результатов с помощью критерия Т-Вилкоксона.

Результативный блок направлен на достижение положительной динамики уровня ситуативной тревожности подростков (снижение уровня ситуативной тревожности подростков) и на основании полученных результатов разработку составлены психолого-педагогических рекомендаций по коррекции уровня ситуативной тревожности подростков.

Таким образом, моделирование и целеполагание, являющиеся обязательной частью исследований, позволяют успешно организовать

исследование по изучению и коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Выводы по первой главе

1. В результате анализа психолого-педагогической литературы нами было установлено, что проблема изучения ситуативной тревожности недостаточно изучена в теории и практике психолого-педагогических исследований. Работы ученых в основном направлены на установление различий 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.

2. Выявлено, что особенностями ситуативной тревожности подростков является ее проявление на разных уровнях – физиологическом (усиление сердцебиения, учащение дыхания, возрастание общей возбудимости и т.п.) и психологическом (напряжение, озабоченность, нервозность, чувство и т.п.).

3. Частным случаем ситуативной тревожности подростков является экзаменационная тревожность у школьников при подготовке к государственной итоговой аттестации.

4. Разработанное нами «дерево целей» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА позволит целенаправленно организовать и провести исследование в данном направлении.

5. Разработанная нами модель психолого-педагогической коррекции дает целостное представление о проведении психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Глава 2 Организация и проведение исследования по изучению ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Исследование по изучению ситуативной тревожности проводилось на базе МБОУ СОШ № 39 г. Челябинска, с учащимися 9А класса в количестве 28 человек.

Организация исследования предполагала три этапа:

1. Поисково-подготовительный этап: выбор темы исследования, теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, анализ литературы по проблеме исследования, выдвижение гипотезы, формулировка цели и задач исследования, анализ понятия «ситуативная тревожность», разработка модели и «дерева цели» психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

2. Опытно-экспериментальный этап: определялась база исследования, подбирались методики изучения ситуативной тревожности с учетом особенностей учащихся 9 класса и темы исследования, проведен констатирующий эксперимент, обработаны и проанализированы результаты констатирующего эксперимента, разработана и реализована психолого-педагогическая программа коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

3. Контрольно-обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы, формулирование выводов, разработка психолого-педагогических рекомендаций по коррекции уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

В исследовании по изучению ситуативной тревожности были использованы следующие методы исследования:

теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование;

эмпирические: беседа, эксперимент, методы диагностического обследования (методика Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности», шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), методика диагностики школьной тревожности Филлипса);

статистические: математическая обработка данных по Т-критерию Вилкоксона.

Охарактеризуем каждый из них более подробно.

В психологическом словаре понятие анализ (от греч. analysis разложение, расчленение) определяется, как расчленение в плане представлений или материального моделирования предмета или явления на составные части. С анализа начинается любое научное исследование. Данный метод использовался для анализа психолого-педагогической литературы по проблеме ситуативной тревожности [67, с.25]. Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого на составные части, выполняемый в процессе познания или предметно-практической деятельности человека.

Синтез (от греч. – соединение, сочетание, составление), соединение различных элементов, сторон предмета в единое целое (систему), которое осуществляется как в практической деятельности, так и в процессе познания. В этом значении синтез противоположен анализу (разложению предмета на его составляющие), с которым он неразрывно связан [12, с.108].

Метод обобщения является продуктом мыслительной деятельности, формой отражения общих признаков и качеств явлений действительности. Обобщение в нашем исследовании применялось выступает в двух видах – эмпирическом и теоретическом. Эмпирическое обобщение осуществлялось путём сравнения группы предметов (или представлений о них) и выявления их одинакового, повторяющегося или общего свойства. Теоретическое обобщение

осуществлялось путём анализа системы, который состоит в её преобразовании с целью выявления некоторого абстрактного исходного отношения как генетически общей основы этой системы [67, с. 215].

Метод целеполагания – это структурированный, построенный по иерархическому принципу (уровням, ранжированная) совокупность целей системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева») [26, с.155].

Метод моделирования – это представление объекта в виде модели для получения информации о нём. Модель (в широком понимании) – упрощенный мысленный или знаковый образ, какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средство оперирования. В естественных науках моделью называют описание объекта средствами некоторой научной теории [27, с.20]. Под термином «моделирование» обычно понимают процесс создания точного описания системы, метод познания, состоящий в создании и исследовании моделей. Моделирование облегчает изучение объекта с целью его создания, дальнейшего преобразования и развития. Данный метод использовался для построения модели коррекции ситуативной тревожности у подростков.

Эксперимент – один из основных методов научного познания вообще, психологического исследования. Специфика эксперимента как метода психологического исследования заключается в том, что в нем целенаправленно и продуманно создается искусственная ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего [цит. по 1, с.54]. А.В. Петровский дает характеристику о том, что основное достоинство эксперимента состоит в том, что он позволяет надежнее, чем все остальные методы, делать выводы о причинно-следственных связях исследуемого явления с другими феноменами, научно объяснять происхождение явления и развитие [цит. по 61, с.188].

Метод опроса – это психологический вербально-коммуникативный метод, заключающийся в осуществлении взаимодействия между интервьюером и интервьюируемым посредством получения от субъекта ответов на заранее сформулированные вопросы. Иными словами, опрос представляет собой общение интервьюера и респондента, в котором главным инструментом выступает заранее сформулированный вопрос. Опрос бывает разных видов, таких как личностные опросники, анкеты, интервью [67, с.201].

Тест (от слова англ. test – «испытание», «проверка») – стандартизированная методика психологического измерения, предназначенная для диагностики выраженности психических свойств или состояний у индивида при решении практических задач. Тест представляет собой серию кратких испытаний (задач, вопросов, ситуаций и пр.). Как правило, показатели выполнения теста (иногда их можно называть «показателями успешности») выражаются в относительных величинах: за единицу часто принимается та или иная мера вариативности индивидуальных данных [31, с.300].

Для повышения достоверности и валидности результатов исследования был использован комплекс стандартизированных и высоко формализованных психодиагностических методик, направленных на изучение ситуативной тревожности подростков. Для изучения ситуативной тревожности учащихся 9 класса были использованы следующие методики.

Методика 1. Методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности» [62].

Диагностическая цель методики: выявить наличие ситуативной тревожности у подростков.

Данная методика соответствует всем требованиям: теоретически и практически валидна, точна и однозначна. Ее характеризуют следующие параметры: утверждающий тип применяемых тестовых задач, сознательный адресат используемого в методике тестового материала, бланковая форма

предъявления тестового материала, субъективный характер данных, используемых для выводов, наличие тестовых стандартов.

Данная методика включает инструкцию из 20 вопросов – суждений. Респондентам предлагается прочитать внимательно каждое из приведенных ниже суждений и поставить «+» в соответствующей графе протокола исследования в зависимости от того, как Вы чувствуете себя в данный момент.

Подробная инструкция и критерии обработки полученных результатов представлены в Приложении 1.

Методика 2. Методика шкала личностной тревожности (А.М.Прихожан) [66].

Диагностическая цель: выявить ситуативную тревожность у подростков.

Респондентам предлагается внимательно прочесть каждое предложение, представить себя в этих обстоятельствах и обвести кружком одну из цифр справа – 0, 1, 2, 3 или 4, – в зависимости от того, насколько эта ситуация неприятна, насколько она может вызвать беспокойство, опасения или страх. Методика относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее коллективно. Бланк содержит необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и содержание методики. Методика разработана в двух формах (для школьников 10-12 лет и для учащихся 13-16 лет). Инструкция к обеим формам одинакова. Предложенные ситуации выявляют 4 вида ситуативной тревожности: школьную, самооценочную, межличностную, магическую.

Подробная инструкция и критерии обработки полученных результатов представлены в Приложении 1.

Методика 3. Методика диагностики школьной тревожности Филлипса [62].

Диагностическая цель: изучить уровень и характер тревожности подростков, связанной со школой. 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». При обработке

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

Подробная инструкция и критерии обработки полученных результатов представлены в Приложении 1.

Методы математической статистики. В математической статистике можно выделить два направления: описательную статистику и индуктивную статистику (статистический вывод). Описательная статистика занимается накоплением, систематизацией и представлением опытных данных в удобной форме. Индуктивная статистика на основе этих данных позволяет сделать определенные выводы относительно объектов, о которых собраны данные, или оценки их параметров. Наиболее полезное применение математической статистики состоит в таком представлении результатов статистической обработки наблюдений, которое позволяет принимать решения, минимизирующие риск в условиях неопределенности.

Статистика – это совокупность методов обработки данных с целью представления полученной информации более наглядной и понятной. По мнению Е.П. Сидоренко, математическая обработка – это оперирование со значениями признака, полученными у испытуемых в психологическом исследовании. С помощью математической обработки можно получить достоверные данные, различия между величинами выборки, статистические связи, которые исследуют в эксперименте [74, с.20].

В данном исследовании использовался метод математической обработки это T – критерий Вилкоксона. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом [28, с. 125].

С учетом выше сказанного отметим, что организация исследования по изучению ситуативной тревожности у подростков включала три этапа: поисково-подготовительный этап, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. Подобранные методы и методики исследования позволили определить уровень сформированности ситуативной тревожности у подростков. Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в следующем параграфе.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

В исследовании приняли участие учащиеся 9А класса МБОУ СОШ № 39 г. Челябинска. Данная категория школьников была выбрана из трех девятих классов случайным образом. Эксперимент был проведен в естественных условиях учебно-воспитательного процесса школы.

Цель экспериментального исследования: выявить уровень ситуативной тревожности у подростков.

Задачи исследования:

подобрать группу испытуемых (возраст, объем выборки);

подобрать диагностики;

организовать и провести констатирующий эксперимент;

проанализировать и интерпретировать результаты эксперимента.

Дадим психолого-педагогическую характеристику исследуемой выборки. Общее количество испытуемых составило 28 человек. Гендерный состав: 16 девушек и 12 юношей. Возраст участников: 14-15 лет. Абсолютная успеваемость составила 100%. Качественная успеваемость составила 39,29%: по итогам полугодия все оценки «удовлетворительно» получили 2 человека (7,14%), оценки «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично» получили 15 школьников (53,57%), «хорошо» и «отлично» получили 11 подростков (39,29%). В полных семьях живет 18 школьников, в неполных семьях – 9 школьников, 1 ученик живет с опекуном. В 20 семьях уровень жизни является выше достаточного и достаточным, в семьях 6 учеников – необходимый уровень жизни, 2 подростка живут в семьях с уровнем жизни ниже среднего. Уровень общего развития школьников выше среднего. Учебно-профессиональные интересы подростков лежат в широкой области знаний и это связано с большим количеством изучаемых предметов. Ведущие мотивы учения у детей условно можно разделить на две группы: для одних мотив – получение хорошей или отличной отметки, для других – знания, умения,

навыки которые они осваивают на уроках. Во внеурочное время 14 подростков занимаются в научных кружках или посещают спортивные секции.

В классе наблюдается наличие микрогрупп по интересам и по месту жительства, психологический микроклимат в классе можно считать неблагоприятным. Сплоченность коллектива по деловым качествам ниже среднего уровня, так как все ребята разделены на группы по интересам. Также, в классе обучаются подростки, не общающиеся ни с кем и являющиеся отверженными классом. Для данного коллектива характерны частые ссоры и конфликты из-за присутствия у некоторых респондентов повышенной агрессивности с нарушением эмоционально-волевой сферы.

Классный руководитель отличается демократическим стилем преподавания и воспитания, пользуется уважением у школьников. Отзывы учителей о классе положительные, так как в своей параллели он является наиболее прилежным и успешным в учебе, за исключением нескольких учеников.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности». Они представлены на рисунке 3, составлена сводная таблица результатов исследования (см. Приложение 2, табл. 3).

В результате исследования выявлены следующие уровни ситуативной тревожности:

высокий уровень (45 и более баллов);

средний уровень (31– 44 балла);

низкий уровень (до 30 баллов).

По результатам исследования было выявлено, что 6 подростков (21,43%), имеют низкий уровень ситуативной тревожности. Данный уровень характеризуется отсутствием предусмотрительности и разумной осторожности даже в минуты реальной опасности, снижением уровня самоконтроля.

У 20 подростков (71,43%) выявлен средний уровень ситуативной тревожности. Для школьников с таким уровнем ситуативной тревожности характерна предусмотрительность, адекватная самооценка, достаточно высокий уровень коммуникативности.

Всего 2 ученика (7,14%) показали высокий уровень ситуативной тревожности. Для категории таких подростков свойственна нерешительность, неуверенность в себе, они живут в постоянном беспокойстве, а иногда и в страхе за свое будущее. В то же время такие подростки весьма обязательны и ответственны, более склонны к частым сомнениям, перепроверке сделанного. Будучи в значительной мере подвластными воздействиям среды, имеют сниженный порог сопротивляемости стрессу.

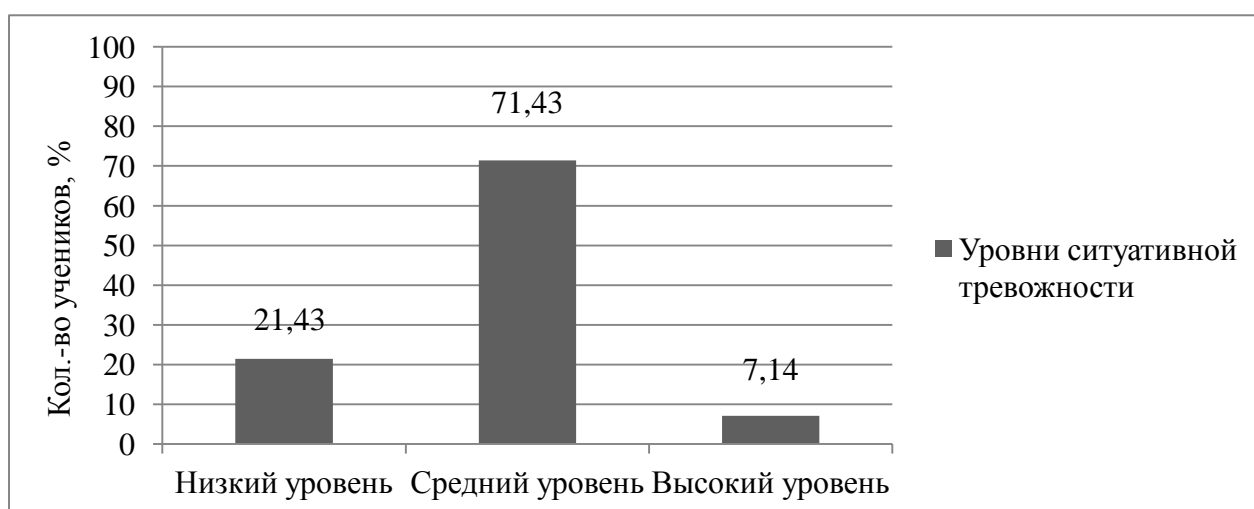


Рисунок 3 – Распределение уровней ситуативной тревожности учащихся 9 класса (методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности»)

Для обработки результатов по методике «Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)» была составлена сводная таблица результатов исследования (см. Приложение 2, табл. 4). В результате обработки данных были получены три уровня ситуативной тревожности подростков:

- низкий уровень (0-13 баллов);
- средний уровень (14-27 баллов);

высокий уровень ситуативной тревожности (от 28 и более баллов).

Проанализируем полученные результаты исследования по методике «Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)».



Рисунок 4 – Распределение уровней ситуативной тревожности учащихся 9 класса (методика «Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)»)

Как видно из рисунка 4, было выявлено 12 подростков (42,86%), имеющих низкий уровень ситуативной тревожности. Для данной категории обучающихся характерна беспечность, неразвитые когнитивные и прогностические способности, снижение уровня самоконтроля. У 13 школьников (46,43%) выявлены средние значения ситуативной тревожности. Для них характерна адекватная самооценка и умение держать свои эмоции под контролем. Высокий уровень ситуативной тревожности был выявлен у 3 подростков (10,71%). Характерной чертой для таких подростков является склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга.

Для обработки результатов по методике «Методика диагностики школьной тревожности Филлипса» была так же составлена сводная таблица результатов исследования (см. Приложение 2, табл. 5). В результате обработки данных были получены три уровня ситуативной тревожности подростков:

низкий уровень

(0-49% несовпадений с ключом теста);

средний уровень (50-74% несовпадений с ключом теста);

высокий уровень ситуативной тревожности (от 75% и более несовпадений с ключом теста).

Проанализируем полученные результаты исследования по методике «Методика диагностики школьной тревожности Филлипса».

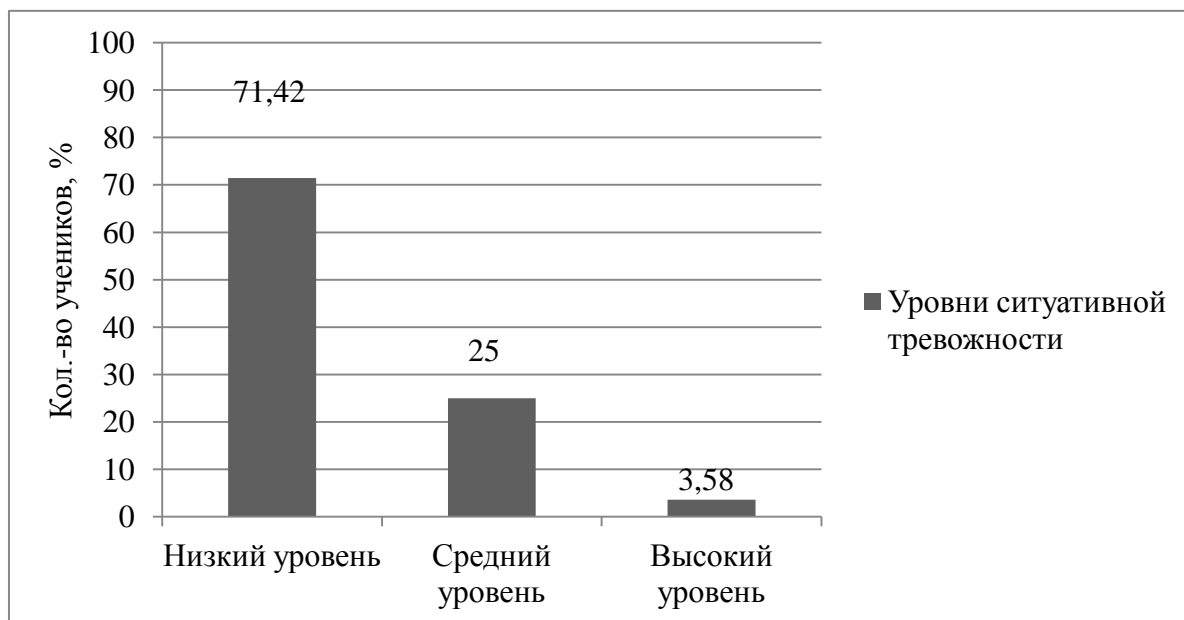


Рисунок 5 – Распределение уровней ситуативной тревожности учащихся 9 класса («Методика диагностики школьной тревожности Филлипса»)

Как видно из рисунка 5, было выявлено 20 подростков (71,42%), которые имеют низкий уровень школьной тревожности. Для них характерна высокая эмоциональная устойчивость, высокие социально-адаптивные качества, активность, коммуникативность. Всего 7 школьников (25%) показали средний уровень школьной тревожности. Такие подростки отличаются сниженной эмоциональной устойчивостью, невысокими социально-адаптивными качествами, недостаточной активностью, недостаточной целеустремленностью в достижении успехов. Высокий уровень школьной тревожности показал 1 ученик (3,58%). Данный уровень тревоги характеризуется негативным отношением и переживанием тревоги в ситуациях проверки, особенно публичной, знаний, достижений, возможностей, в страхе самовыражения,

страхе не соответствовать ожиданиям окружающих, в проблемах в отношениях с учителями и т.д.

В данном исследовании показателями ситуативной тревожности учащихся 9 класса мы будем считать состояния и степени дезадаптации личности в случае психотравмирующей ситуации, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих и области действительности, вызывающие тревогу (см. Приложение 1, табл. 1).

К повышенному уровню ситуативной тревожности были отнесены результаты тех подростков, которые по формальным признакам относятся к среднему уровню, но по баллам близки к высокому. Во всех трех методиках разница среднего уровня равна 13 баллам, следовательно, разделив 13 баллов на 2, мы получили разницу среднего и повышенного уровня в 6,5 баллов. Следовательно, к повышенному уровню были отнесены результаты учащихся 9 класса, входящие в разницу 6 баллов от высокого результата. Если из трех методик две – показали повышенную тревожность, подросток включался в коррекционную группу. Выделение повышенного уровня ситуативной тревожности было необходимо, поскольку, подростков с высоким показателем ситуативной тревожности было выявлено всего 4 человека, и проведение групповой коррекции было бы неэффективно с таким небольшим количеством подростков, а подростки, чьи результаты отличались от «высокого» на 1-2 балла остались бы незамеченными и, впоследствии, могли бы войти в группу подростков с «высоким» уровнем ситуативной тревожности. К высокому уровню ситуативной тревожности были отнесены высокие показатели ситуативной тревожности учащихся 9 класса, выявленные хотя бы одной методикой.



Рисунок 6 – Распределение уровней ситуативной тревожности учащихся 9 класса по результатам трех методик (сводные данные)

Из приведенного рисунка 6 видно, что высокий уровень ситуативной тревожности выявлен у 4 подростков (14,28% респондентов). Для таких подростков характерна замкнутость, скованность, нерешительность, очень низкая самооценка, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, склонность к «застреванию» на негативных переживаниях, сопровождаемых чувством собственной вины, невыполненного долга.

Повышенный уровень ситуативной тревожности показали 5 подростков (17,86%). У таких подростков наблюдаются низкие коммуникативные способности, заниженная самооценка, неуверенность в себе. 7 учеников (25%) продемонстрировали средний уровень ситуативной тревожности, что характеризуется адекватной самооценкой, высокой активностью, целеустремленностью в достижении успехов, высокой эмоциональной устойчивостью, высокими социально-адаптивными качествами.

Низкий уровень был выявлен у 12 подростков (42,86%). В сложных неординарных ситуациях такие подростки могут допустить потерю контроля за своим поведением, свои действия и результаты деятельности оценивает не всегда адекватно, способности к самокритике ограничены, психологическая устойчивость невысокая. Сводные результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в Приложении 2 (табл.6).

На основании вышеизложенного можно сделать заключение о необходимости проведения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса, показавших высокий и повышенный уровни ситуативной тревожности.

Таким образом, по результатам исследования к учащимся, нуждающимся в психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности, были отнесены испытуемые, у которых были выявлены не только высокие, но и повышенные уровни ситуативной тревожности. Следовательно, 9 школьникам (32,14% данной выборки) необходимо участие в реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности при подготовке к ГИА.

Выводы по второй главе

1. Разнообразие диагностических методик позволило в ходе констатирующего эксперимента определить уровни ситуативной тревожности учащихся 9 класса.

2. В ходе констатирующего эксперимента было выявлено три уровня ситуативной тревожности: высокий уровень, средний уровень и низкий уровень ситуативной тревожности обучающихся.

3. Низкий уровень ситуативной тревожности выявлен у 12 школьников (42,86%), средний уровень обнаружен у 7 человек (25 %), повышенный уровень ситуативной тревожности у 5 учеников (17,86%), высокий уровень ситуативной тревожности выявлен был у 4 подростков (14,28 % от всего класса).

4. Результаты констатирующего этапа эксперимента убеждают нас в необходимости проведения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Глава 3 Опытнo-экспериментальная работа по проведению психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

В данном исследовании была выдвинута гипотеза о том, что уровень ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА изменится при реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности, включающей игровые занятия, активизирующие стремления подростков к самопознанию и саморазвитию. Для подтверждения данной гипотезы была разработана и реализована программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Для коррекции ситуативной тревожности учащихся была составлена программа основанная на работах И.В. Дубровиной [68], А.Н. Прихожан [65], Р.В. Овчаровой [54] и др. Программа состоит из 14 занятий и включающая три этапа: ориентировочный, развивающий, проективный. Каждый этап предполагает работу по 4-м основным блокам: вербальные и невербальные формы уверенного поведения; способы преодоления трудностей и решения проблем; средства и формы самопознания; поддержка и повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности.

Рассмотрим содержание программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА (см. Приложение 3).

Настоящая программа предназначена для работы с подростками 14-15 лет (VIII-X классы). Цель: коррекция уровня ситуативной тревожности у учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Программа направлена на решение следующих задач:

познакомить участников со средствами самопознания (самонаблюдение, рефлексия и т.д.);

проработать личностные качества, направленные на позитивный и дифференцированный образ «Я»;

развить коммуникативные навыки и умения, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в общении, в учебе и других видах деятельности;

провести обучение способам саморегуляции психологическими средствами;

сформировать мотивацию к достижению позитивных жизненных целей.

Программа структурирована по принципу метода познания: активизация стремления к самопознанию и саморазвитию личности через осознание своих качеств, навыков, способностей и возможностей. Данная программа призвана обеспечить подростка средствами, позволяющими ему более эффективно действовать в повседневной жизни, решать встающие перед ним каждодневные задачи.

Программа включает 3 этапа: ориентировочный, развивающий, рефлексивный. Занятия проходят в форме тренинга 1-2 раза в неделю по 45 минут на протяжении 2 месяцев. Каждое занятие проходит в стандартной форме: ритуал приветствия, основное содержание, рефлексия после упражнения и ритуал прощания. Цель ориентировочного этапа (2 занятия): включить подростков в работу, установить доверительную обстановку в группе и правила работы в группе, раскрыть основные понятия по данной проблеме. Цель развивающего этапа (7 занятий): развить символическое мышление, научиться обнаруживать и принимать новые перспективы. На этом этапе школьники с помощью самопознания делают определенные открытия и узнают, на что они способны. Цель рефлексивного этапа (5 занятий): закрепить полученные знания (обучение способам саморегуляции), проанализировать и

обсудить результаты самопознания подростков при прогнозировании своего будущего.

Каждый этап предполагает работу по 4-м основным блокам.

1. Вербальные и невербальные формы уверенного поведения.

Цель: научиться отличать уверенное поведение человека от неуверенного, после чего придет осознание своего поведения в конкретных ситуациях.

2. Способы преодоления трудностей и решения проблем.

Цель: научить подростков ориентироваться в сложных ситуациях и находить из них выход.

3. Средства и формы самопознания.

Цель: помочь им лучше узнать себя, свои сильные стороны.

4. Поддержка и повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности. Это необходимо для развития у них чувства собственного достоинства, повышения самооценки.

Работа осуществляется с помощью метода групповой дискуссии, проективных методов рисуночного и вербального типов, метода телесно-ориентированной терапии (упражнения и техники), метода активного социально-психологического обучения (анализ конкретных ситуаций, социально-психологический тренинг). В программе используются методы групповой психотерапии (психогимнастика) и музыкотерапии.

Для занятий понадобятся карандаши (фломастеры), ножницы, клей, легкий воздушный мяч или шар, несколько перчаточных кукол, «волшебный ящик». Необходимо выбрать такое помещение, которое может обеспечить и аудиторную работу (т.е. работу за партами), и работу «в кругу», и двигательные упражнения, возможность работы в удобных позах (в том числе лежа на полу) и т.п. Можно использовать актовый зал, проводить часть занятия в «комнате отдыха», а другую часть – во дворе.

Основную часть программы составляют игровые занятия, активизирующие стремления подростков к самопознанию и саморазвитию. В

основном это хорошо известные психологам упражнения, разработанные такими авторами как И.В. Дубровиной [68], А.Н. Прихожан [65], Р.В. Овчаровой [54].

Данная программа основана на представлении о том, что каждый человек стремится, как можно лучше узнать себя и как можно более полно реализовать себя, быть в себе уверенным, лишиться определенных страхов, которые в нем присутствуют, добиться успеха в жизни.

Предлагаемые занятия направлены на поддержку в учениках следующих проявлений: более позитивных мыслей и чувств о самом себе; симпатии к себе; способности относиться к себе с юмором; выражения гордости собой как человеком; описания с большей точностью собственных достоинств и недостатков [68, с. 18].

Рассмотрим содержание занятий.

Занятие 1. Цель: установить правила работы в группе, создать благоприятную атмосферу.

Необходимые материалы: карандаши, ручки, бумага.

Ход занятия.

1. Вводное слово. Цель: информировать участников группы о целях и форме занятий. Краткое выступление ведущего.

2. Представление. Цель: знакомство с коллективом.

3. Игра «Постройтесь по...» Цель: развить сплоченность группы через минимальный физический контакт.

4. Установление правил.

5. Рефлексия.

Занятие 2. Цель: сплотить группу, закрепить правила.

Необходимые материалы: талисман, мел, доска.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия. Цель: включение в работу, выработка ритуала приветствия, включающего элементы рефлексии.

2. Упражнение «Зачем нужны правила». Цель: закрепить правила и принятие ответственности за их соблюдение.

3. Упражнение «Стулья». Цель: развитие сплоченности группы, формирования мотивации групповой работы, развития эмпатии.

4. Упражнение «Скала». Цель: развитие сплоченности группы через физический контакт, закрепление правил групповой работы.

5. Рефлексия.

Занятие 3. Цель: выработать представление об уверенном, неуверенном и грубом поведении.

Необходимые материалы: две куклы, мел, доска, ручки, бумага.

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Уверенные, неуверенные и грубые ответы».

3. Упражнение «Сила слова».

4. Рефлексия.

Занятие 4. Цель: рассмотреть вербальные и невербальные формы выражения наличия и отсутствия чувства собственного достоинства. Выяснить значение понятия «обратная связь».

Необходимые материалы: бумага, ручки.

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Мой портрет в лучах солнца». Цель: научить подростков ценить себя.

3. Учащиеся знакомятся с «Положением об обратной связи».

4. Упражнение «Скульптура». Цель: показать, как выглядит человек с чувством собственного достоинства и без него.

5. Рефлексия.

Занятие 5. Цель: разрядка школьной тревожности.

Необходимые материалы: аудионоситель, музыкальное сопровождение (спокойная инструментальная музыка), бумага, ручки, ножницы, талисман.

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Дотронься до...». Цель: включить участников в работу, эмоциональный разогрев, создание условий для обращения подростков к своему внутреннему миру.

3. Упражнение «Маска». Цель: вербализация вариантов «тревожного поведения», «вентиляции» школьной тревожности).

4. Упражнение «Круговой массаж». Цель: снятие остаточного напряжения.

5. Рефлексия.

Занятие 6. Цель: тренировка уверенности в себе и «принятия» себя.

Необходимые материалы: «волшебный ящик», куклы, ручки, листы бумаги.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Чемпионат». Цель: научиться говорить «нет».

3. Упражнение «Кто Я?». Цель: научиться принимать себя таким, какой ты есть.

4. Упражнение «Волшебный ящик». Цель: научиться принимать себя таким, какой ты есть.

5. Рефлексия.

Занятие 7. Цель: посмотреть на себя глазами других.

Необходимые материалы: ручки, бумага.

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Я глазами других». Цель: проанализировать себя и свое поведение с точки зрения окружающих.

3. Упражнение «Ассоциация».

Цель: проанализировать себя глазами других.

4. Рефлексия.

Занятие 8. Цель: научить способам саморегуляции.

Необходимые материалы: мел, доска, ручки, бумага, тетрадь

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Чувствую – себя – хорошо». Цель: научить справляться с раздражением.

3. Упражнение «Аукцион».

Цель: научиться справляться с раздражением.

4. Упражнение «Вверх по радуге». Цель: научиться справляться с раздражением.

5. Упражнение «Представь, что ты чувствуешь, когда...». Цель: научиться справляться с раздражением.

6. Рефлексия.

Занятие 9. Цель: проработка школьных страхов путем разыгрывания ситуаций.

Необходимые материалы: карточки для упражнения «Некоторые люди», маски, цветные карандаши, фломастеры.

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Некоторые люди».

Цель: создание рабочей атмосферы, способствование обращению к школьной проблематике.

3. Упражнение «Театр».

Цель: проработка школьной тревожности путем ее проигрывания «в чужой роли».

4. Рефлексия.

Занятие 10. Цель: тренировка гибкости поведения.

Необходимые материалы: бумага, ручки, ватман, маркер, скотч, талисман, аудионоситель, музыкальное сопровождение (спокойная инструментальная музыка).

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.
2. Упражнение «Угадай, кто я». Цель: создание рабочей атмосферы.
3. Упражнение «Секреты успеха». Цель: развитие гибкости поведения.
4. Рефлексия.

Занятие 11. Цель: повышение самооценки участников группы.

Необходимые материалы: ватман, маркер, талисман, аудионоситель, музыкальное сопровождение (спокойная инструментальная музыка).

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.
2. Упражнение «Встаньте те, кто...»
Цель: формирование рабочего настроения, установки на рефлекссию.
3. Упражнение «Кораблик успехов». Цель: повышение самооценки участников через самоанализ достоинств.
4. Упражнение «Лодка в море». Цель: обучение приемам саморегуляции, повышение самооценки.
5. Рефлексия.

Занятие 12. Цель: развить коммуникативные навыки участников.

Необходимые материалы: талисман, схема безопасного пути через болото, мел.

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.
2. Упражнение «Гомеостат».
Цель: создание рабочей атмосферы, установки на групповую работу.
3. Упражнение «Болото».

Цель: развитие навыков эффективного общения.

4. Рефлексия.

Занятие 13. Цель: закрепить представления о бесконфликтном общении.

Необходимые материалы: тарелка с водой (или крупой), талисман, ватман, клей, цветные карандаши, фломастеры, ножницы, скотч.

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Тарелка». Цель: создания установки на групповую работу.

3. Упражнение «Символ группы». Цель: развитие навыков эффективного общения.

4. Рефлексия.

Занятие 14.

Цель: прощание с группой, установка на доверительное общение подростков после окончания занятий.

Необходимые материалы: ручка, бумага, «волшебный ящик».

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия.

2. Упражнение «Друзья». Цель: учимся искать хорошее в других.

3. Упражнение «Моя Вселенная».

Цель: учимся искать хорошее в себе.

4. Рефлексия.

Завершение занятий.

Считаем, что разработанная программа психолого-педагогической коррекции позволит изменить уровень ситуативной тревожности у подростков. Результаты коррекционной работы представлены в следующем параграфе.

3.2 Анализ результатов формирующего этапа эксперимента

С целью проверки эффективности реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА и подтверждения гипотезы была проведена повторная диагностика по изучению уровня ситуативной тревожности у школьников. Отметим, что после проведения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков наблюдается положительная динамика.

Представим на рис.7 сравнительные данные по методике Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности» до проведения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у учащихся 9 класса и после нее (см. Приложение 4, табл. 7)

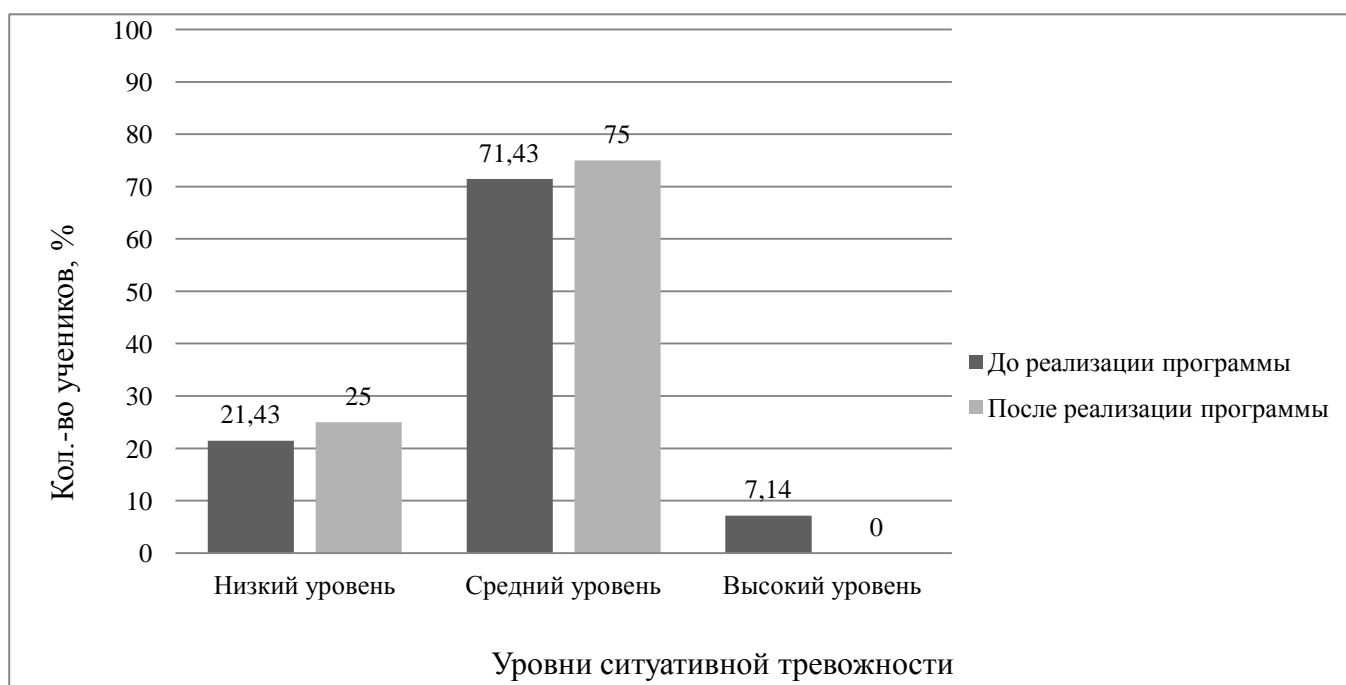


Рисунок 7 – Распределение уровня ситуативной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности» до реализации программы и после реализации программы

Проанализируем полученные результаты. Так, высокий уровень ситуативной тревожности учащихся 9 класса по данной методике не был

выявлен. Поскольку, при первоначальном срезе данная методика показала высокий уровень ситуативной тревожности у 2 школьников (7,14%), то можно говорить об эффективности проведенных коррекционных занятий для учащихся. Средний уровень ситуативной тревожности показали 75% выборки (21 школьник), это на 3,68% (1 ученик) выше по сравнению с результатами первоначального диагностирования. Низкий уровень ситуативной тревожности выявлен у 7 подростков (25% группы). Показатели низкого уровня ситуативной тревожности увеличились на 3,66% (1 школьник) за счет перераспределения среднего и высокого уровней ситуативной тревожности.

На рисунке 8 представим результаты исследования, полученные по методике «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан) до проведения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА и после нее (см. Приложение 4, табл. 8)

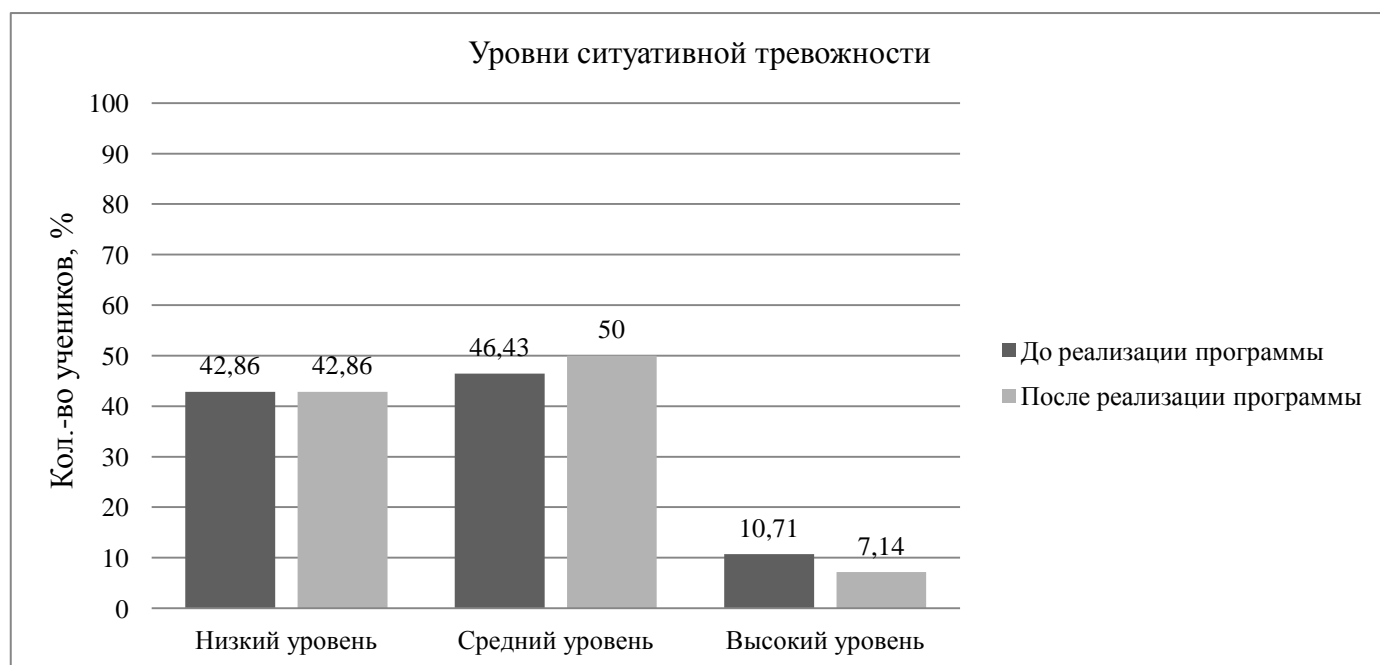


Рисунок 8 – Распределение уровня ситуативной тревожности по методике «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан) до и после реализации программы

Проанализируем полученные результаты. Так, высокий уровень ситуативной тревожности выявлен при вторичном диагностировании у 2

подростков (7,14% всей выборки). В данном случае наблюдается уменьшение количества школьников с высоким уровнем ситуативной тревожности на 3,57% (1 испытуемый), что говорит об эффективности проведения коррекционных занятий. Средний уровень ситуативной тревожности показали 14 подростков (50%). Данный уровень ситуативной тревожности повысился на 3,57% за счет 1 ученика при первоначальном срезе показавшего высокий уровень. Низкий уровень ситуативной тревожности выявлен у 12 подростков (42,86% от всей выборки). По методике 2 указанное состояние ситуативной тревожности осталось на уровне первичной диагностики.

Представим результаты исследования, полученные по методике диагностики школьной тревожности Филлипса до проведения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА и после нее на рисунке 9 (см. Приложение 4, табл.9).



Рисунок 9 – Распределение уровня ситуативной тревожности по методике школьной тревожности до и после реализации программы

Проанализируем полученные результаты. Из рисунка 9 видно, что в результате повторной диагностики по данной методике школьников с высоким уровнем ситуативной тревожности выявлено не было (0% от выборки).

Поскольку, изначально по данной методике высокий уровень ситуативной тревожности показали 3,58% от выборки (1 подросток), то можно говорить об эффективности проведенных коррекционных занятий для учащихся.

По сравнению с первичным диагностированием количество подростков со средним уровнем ситуативной тревожности осталось прежним – 7 обучающихся (25% от выборки). Показатели низкого уровня ситуативной тревожности увеличились на 3,58% (1 ученик) за счет перераспределения всех уровней указанного состояния.

В приведенном ниже рисунке 10 представлены сводные данные результатов диагностики по трем методикам «до» и «после» реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА (см. Приложение 4, табл. 10).

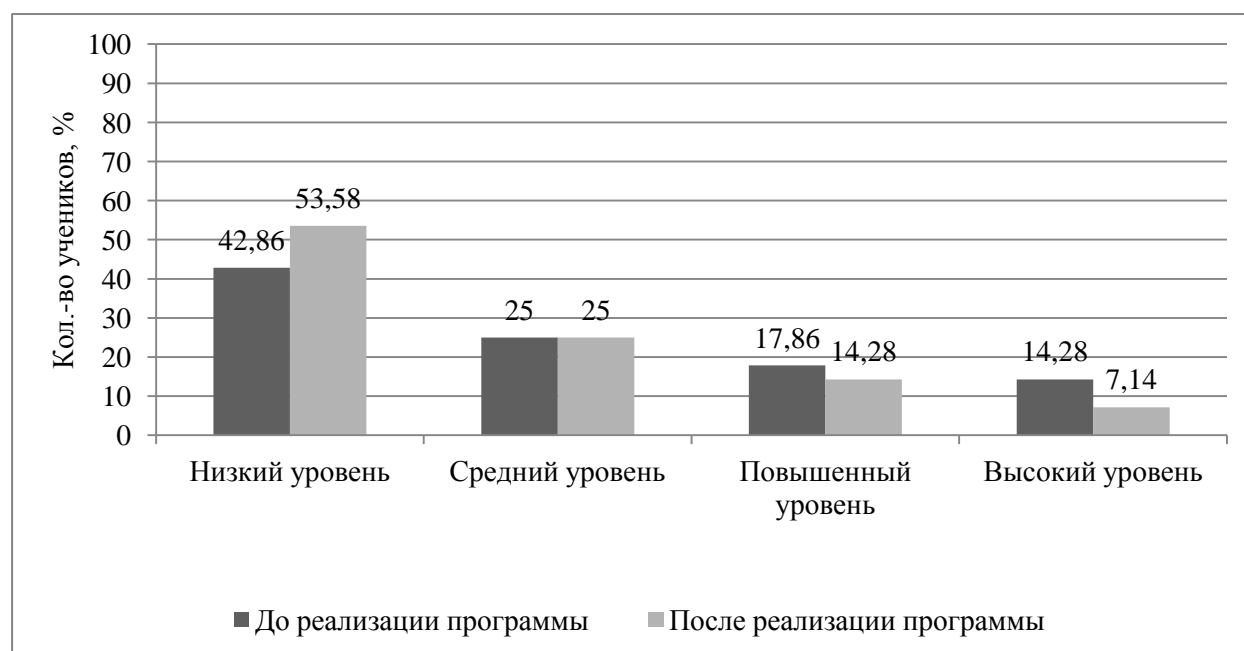


Рисунок 10 – Распределение уровня ситуативной тревожности по результатам трех методик (сводные данные) до и после реализации программы

Проанализируем полученные результаты. При анализе общего уровня тревожности по трем методикам получили следующие результаты. У 2 подростков (7,14% выборки) выявлен высокий уровень указанного состояния, тем не менее, на 7,14% показатели данного уровня в группе уменьшились.

Повышенный уровень ситуативной тревожности обнаружен у 4 испытуемых (14,28% выборки), что 3,58% меньше чем при первичном диагностировании. Данные среднего уровня ситуативной тревожности остались прежними по сравнению с результатами констатирующего этапа – 7 учеников (25%). Низкий уровень ситуативной тревожности увеличился на 10,72% и выявлен у 53, 58% испытуемых (15 человек).

С целью определения статистической достоверности изменений уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА была проведена математическая обработка данных по методике Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности».

H_0 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса не превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

H_1 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

$$\sum(R)_{\text{эмп}} = 36$$

$$\sum(R)_p = 8(8+1)/2 = 36$$

$$\sum(R)_{\text{э}} = \sum(R)_p, \text{ ранжирование проведено верно}$$

$$T_{\text{эмп}} = 1$$

$$T_{\text{кр.}} = 3 (p \leq 0,01), 8 (p \leq 0,05)$$

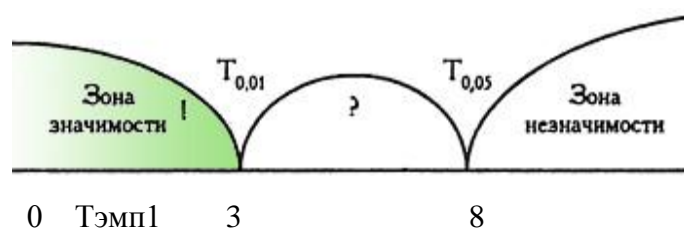


Рисунок 11 – Ось значимости

Принимаем H_1 . Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса подростков превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения, следовательно, математическая обработка подтвердила эффективность коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса.

С целью определения статистической достоверности изменений ситуативной тревожности учащихся 9 класса была проведена математическая обработка данных по методике 2 «Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)».

H_0 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса не превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

H_1 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

$$\sum(R)_{\text{эмп}} = 21$$

$$\sum(R)_p = 6(6+1)/2 = 21$$

$$\sum(R)_{\text{э}} = \sum(R)_p, \text{ ранжирование проведено верно}$$

$$T_{\text{эмп}} = 6$$

$$T_{\text{кр.}} = 3 (p \leq 0,01) \quad 8 (p \leq 0,05)$$

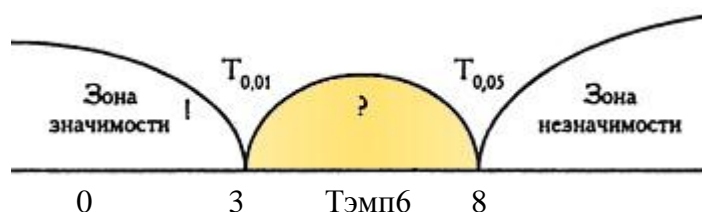


Рисунок 12 – Ось значимости

Принимаем H_1 . Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения, следовательно, математическая обработка подтвердила эффективность коррекции ситуативной тревожности подростков.

С целью определения статистической достоверности изменений ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА была проведена математическая обработка данных по методике 3 Методика диагностики школьной тревожности Филлипса.

H_0 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса не превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

H_1 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

$$\sum(R)_{\text{эмп}} = 28$$

$$\sum(R)_p = 7(7+1)/2 = 28$$

$$\sum(R)_{\text{э}} = \sum(R)_p, \text{ ранжирование проведено верно}$$

$$T_{\text{эмп}} = 3$$

$$T_{\text{кр.}} = 3 (p \leq 0,01) \quad 8 (p \leq 0,05)$$

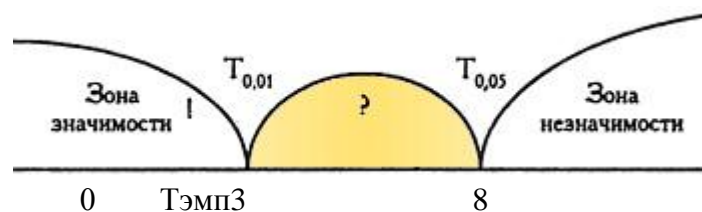


Рисунок 13 – Ось значимости

Принимаем H_1 . Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности

сдвигов в сторону ее увеличения, следовательно, математическая обработка подтвердила эффективность коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса.

Таким образом, результаты математической статистики подтверждают достоверность изменения уровней ситуативной тревожности учащихся 9 класса, что доказывает эффективность психолого-педагогической коррекции и подтверждает выдвинутую гипотезу.

3.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

На основе анализа психолого-педагогической литературы и с учетом полученных результатов проведенного исследования нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации по коррекции уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

По мнению А.М. Прихожан [65], как профилактика, так и психокоррекционная работа должна включать три взаимосвязанных направления:

психологическое просвещение окружающих подростка взрослых (родителей и педагогов): объяснение им причин возникновения тревожности у детей, обучение взрослых способам помощи преодоления тревожности у подростков;

коррекционно-развивающая работа с подростками направленная, прежде всего, на оптимизацию тех областей жизнедеятельности, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности и «зоны уязвимости», характерные для конкретного ребенка, подростка;

психопрофилактическая работа по обеспечению благоприятной психологической атмосферы, способствующей развитию у подростка чувства защищенности, межличностной надежности.

Важным моментом в оптимизации уровня ситуативной тревожности подростков является снятие внутренних зажимов, обретение ребенком и подростком «двигательной свободы», пластики движений. Эту часть работы целесообразно проводить с помощью преподавателей соответствующих дисциплин (ритмики, физкультуры и пр.). Для повышения эффективности психопрофилактики и коррекции во многих случаях необходима «терапия среды», как семейной, так и школы. Это положение, особенно важное для подросткового возраста, остается значимым и для последующих периодов развития [17, с.170].

Не менее важна в психопрофилактике и преодолении тревожности подготовка школьников к новым ситуациям, то есть снижение неопределенности ситуации через детальный рассказ о ней, обсуждение возможных трудностей, обучение результативным, конструктивным способам поведения в ней. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций (например, репетицию экзамена). Оптимальный уровень тревожности способствует успешности обучения на основе активизации внимания, памяти, воображения, мышления, интеллектуальных способностей учащихся. Высокий уровень ситуативной тревожности может мешать школьнику успешно пройти данный жизненный этап. Ведь постоянно ожидающий неудачу во всем подросток не может чувствовать себя достаточно комфортно и организовывать продуктивные и качественные взаимоотношения. Низкий уровень тревожности чаще наблюдается как у уверенных в себе подростков, так и попустительски относящихся к процессу обучения. Высокий уровень тревожности (как и чрезмерно низкий) может отражать неблагополучие школьника, его личностного развития, отрицательно влиять на его успешность в учебной деятельности [10, с.110].

Рассмотрим рекомендуемые мероприятия по оптимизации уровня ситуативной тревожности подростков (Приложение 6).

Рекомендации родителям:

1. Наладьте взаимоотношение со своим ребенком, чтобы он чувствовал себя с вами спокойно и уверенно:

слушайте своего ребенка, проводите вместе с ним как можно больше времени;

установите семейные традиции, совместные дела (игры, чтение интересных книг, походы в кино, театр, музей, прогулки; развлечения и отдых, приготовление пищи);

делитесь с ребенком своим опытом: рассказывайте ему о своем детстве, о трудностях, радостях, ошибках и переживаниях;

если в семье несколько детей, постарайтесь уделять свое «безраздельное» внимание каждому из них в отдельности, а не только всем вместе одновременно [77, с.23].

2. Следите за собой, особенно в те минуты, когда вы находитесь под действием стресса, раздражены:

скажите себе «Стоп!» и посчитайте до 10;

не прикасайтесь к ребенку (лучше уйдите в другую комнату);

отложите совместные дела с ребенком (если это возможно);

в эти моменты избегайте резких движений, двигайтесь намеренно медленнее;

дышите глубже и медленнее, намеренно сбавьте громкость и тон голоса, не хлопайте дверью.

3. Если Вы расстроены, то дети должны знать о Вашем состоянии. Говорите детям прямо о своих чувствах, желаниях, потребностях, используя «Я-сообщения», например: «Извини, я очень устала на работе. У меня не все ладится. Был очень трудный день. Сейчас я попью чаю, немного отдохну, а потом мы с тобой поговорим» или «Я очень расстроена, у меня ужасное

настроение. Я хочу побыть одна. Пожалуйста, поиграй в соседней комнате», или «Извини, я сейчас очень раздражена. Ты абсолютно ни в чем не виноват. Сейчас я приведу себя в порядок и приду к тебе».

4. В те минуты, когда Вы расстроены или разгневаны:

сделайте для себя что-нибудь приятное, что могло бы Вас успокоить;

примите теплую ванну, душ;

выпейте чаю;

послушайте любимую музыку;

просто расслабьтесь, лежа на диване;

используйте глубокое дыхание, выдыхайте свой гнев в виде облачка;

напрягайте и расслабляйте кисти рук [25, с.53].

Рекомендации классным руководителям:

1. Взять под особый контроль группу высокотревожных детей, избегая в общении, по возможности, критических замечаний и негативного оценивания их личности, которые имеют психотравмирующее действие на них. Осуществлять индивидуальный подход в обучении и межличностном взаимодействии.

2. Организовать на внеклассных мероприятиях работу, направленную на снятие эмоционального напряжения, сплочение классного коллектива, развитие коммуникативных навыков.

3. Во избежание переутомления создать щадящие условия: использовать на уроке элементы эмоциональной разгрузки, дозировать учебную нагрузку и объем домашнего задания, производить частую смену деятельности.

4. Помнить, что в приспособлении учащихся с высоким уровнем тревожности большую роль играют эмоции. Такие дети могут хорошо учиться в условиях спокойной и доброжелательной атмосферы и, напротив, эти дети наименее успешны в ситуациях повышенного напряжения: в условиях

ограниченного времени выполнения задания, при выполнении контрольных работ, при опросе, требующем немедленной ответной реакции.

6. Рекомендации преподавателям по оптимизации общения с подростками:

никогда не оскорбляйте ученика за неспособность что-то понять или сделать, глядя на него с высоты своего авторитета;

прежде, чем ругать учащегося за неумение, необходимо попытаться понять причину его затруднений;

преподаватель должен объединяться вместе с учеником против объективных трудностей, стать его союзником, а не противником или сторонним наблюдателем;

не стоит забывать, что без помощи профессионала полноценного овладения знаниями у подростка не произойдет;

необходимо показывать школьнику искреннюю заинтересованность в нем;

при оказании любого вида помощи студенту следует придерживаться доверительного стиля общения.

Рекомендации педагогу-психологу:

1. Провести психолого-педагогический консилиум с целью доведения до сведения классных руководителей результатов психологической диагностики уровня тревожности.

2. Организовать процесс консультирования и просвещения родителей на координацию действий, направленных на оказание помощи учащимся с высоким уровнем ситуативной тревожности (Приложение 6).

3. Разработать программу коррекционных занятий со школьниками, имеющими неоптимальный уровень тревожности, основываясь на характере и природе трудностей.

4. Организовать и провести тренинговые занятия с подростками с целью оптимизации уровня тревожности, устранения трудностей обучения, а также формирования положительной учебной мотивации.

Рекомендации администрации школы:

Проводить с педагогическим коллективом школы проблемно-ориентированные семинары и тренинги на темы: «Учитель-экспериментатор – это», «Тренинг педагогической эффективности». Цель подобных мероприятий: формирование механизмов взаимодействия участников образовательного процесса с позиции индивидуального обучения, актуализация личного опыта в общении с учащимися и способов эффективной профессиональной саморегуляции.

Обсуждать на педагогическом совете школы следующие вопросы: «Проблема построения содержательных форм общения со сверстниками и взрослыми у тревожных подростков», «Поиск подростком своего места в различных системах межличностных отношений», «Участие подростка в совместной общественно-значимой деятельности».

Активное взаимодействие педагогов с подростками и их родителями внеурочное время может способствовать преодолению нежелательных негативных проявлений подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

В заключении следует сказать, что, поскольку подросток находится в социальной ситуации общения «подросток-взрослый-сверстники», которая оказывает значительное влияние на развитие его личности, необходимо отметить, что профилактическая и коррекционная работа школьного психолога по оптимизации уровня ситуативной тревожности должна включать комплексное психологическое сопровождение. Оно строится на основе принципа взаимодействия: деятельность психолога, учителей, администрации и родителей основана не просто на сумме активности, но и на взаимодействии как элементов школьной жизни.

Таким образом, представленные психолого-педагогические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса позволят достичь положительных результатов в рассматриваемом направлении коррекционной работы педагога-психолога. Психолого-педагогическая коррекция по снижению уровня тревожности должна быть ориентирована на выработку адекватных способов реализации и удовлетворения ведущих для данной возрастной группы социогенных потребностей школьников. Подобная работа не должна носить узконаправленный характер, она должна быть ориентирована на развитие личности и повышение эффективности деятельности подростка факторы среды и характеристики развития, которые в данном возрасте могут послужить прямой или косвенной причиной его тревожности.

Выводы по третьей главе

1. С целью коррекции ситуативного уровня тревожности подростков была разработана программа, направленная активизацию стремления учащихся 9 класса к самопознанию и саморазвитию личности через осознание своих качеств, навыков, способностей и возможностей.

2. Для определения эффективности реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков был применен метод математической обработки данных Т-критерий Вилкоксона.

3. Математическая обработка полученных результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону изменения показателей уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса над интенсивностью сдвигов в сторону ее снижения.

4. По результатам исследования были психолого-педагогические рекомендации по коррекции уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА. Разработанные нами рекомендации представляют практическую значимость и могут быть использованы педагогами и психологами в образовательных учреждениях с целью коррекции уровня ситуативной тревожности у школьников.

Заключение

В психолого-педагогических исследованиях проблемой ситуативной тревожности занимались и занимаются многие исследователи, такие как Г.Г. Аракелов, А. Адлер, В.А. Бакеев, Н. В. Имедадзе, Р.С. Немов, М.З. Неймарк, А.В. Петровский, А. М. Прихожан, С. Салливен, Теплов, Э. Фромм, К. Хорни другие. Ситуативная тревожность в психолого-педагогических исследованиях понимается как поведенческая реакция на определенные жизненные ситуации. Работы вышеназванных ученых направлены на уточнение и различие понятий 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.

Особенности ситуативной тревожности у подростков проявляются на разных уровнях. На физиологическом уровне: усиление сердцебиения; учащение дыхания; возрастание общей возбудимости; снижение порога чувствительности. На психологическом уровне ситуативная тревожность у подростков проявляется в напряжении, озабоченности, нервозности, чувстве неопределенности, невозможности принять решение, агрессии или апатии. Они отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых подростку, казалось бы, ничего не грозит. Отличаются чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих.

Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у школьников рассматривается следующими авторами М.Р. Битяновой, И.В. Дубровской, Р.В. Овчаровой, А.М. Прихожан и др. Они указывают, что психолого-педагогическая коррекция должна быть направлена на

формирование у детей критериев и навыков самоконтроля, самостоятельной оценки собственной работы; обучение пониманию способам собственной деятельности; становление правильного отношения к успехам как к результатам собственных возможностей и усилий; развитие адекватного отношения к неудачам, позволяющего не бояться ошибок; формирование умения не смешивать оценку результатов конкретной работы с отношением педагога к себе; развитие у учеников коммуникативных навыков общения со взрослыми и сверстниками.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в 3 этапа: теоретический, экспериментальный, контрольно – обобщающий. В исследовании участвовали 28 респондентов. Для достижения цели исследования использовался комплекс методик: методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности», шкала личностной тревожности (А.М.Прихожан), методика диагностики школьной тревожности Филлипса, а также для математической обработки данных использовался Т-критерий Вилкоксона.

По результатам исследования было выявлено 14,28% учащихся 9 класса (4 человека) с высоким уровнем ситуативной тревожности, для которых характерны замкнутость, скованность, нерешительность, низкая самооценка; 17,86% подростков (5 человек) с повышенным уровнем ситуативной тревожности, показавшие низкие коммуникативные способности, заниженный уровень самооценки, неуверенность в себе; 25% (7 человек) со средним уровнем ситуативной тревожности, которые характеризуются адекватной самооценкой, высокой активностью, целеустремленностью в достижении успехов; 42,86% учащихся 9 класса (12 человек) с низким уровнем ситуативной тревожности, которым несвойственна предусмотрительность, снижен уровень самоконтроля, завышена самооценка.

К школьникам, нуждающимся в психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности были отнесены испытуемые, у которых были

выявлены не только высокие, но и повышенные результаты обследования ситуативной тревожности.

Для коррекции ситуативной тревожности подростков была составлена программа, основанная на работах И.В. Дубровиной, А.Н. Прихожан, Р.В. Овчаровой. Программа состоит из 14 занятий и включающая три этапа: ориентировочный, развивающий, проективный. Каждый этап предполагает работу по 4-м основным блокам: 1. вербальные и невербальные формы уверенного поведения; 2. способы преодоления трудностей и решения проблем; 3. средства и формы самопознания; 4. поддержка и повышение представлений школьника о собственной значимости, ценности.

По результатам вторичной диагностики число обучающихся с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 7,14% (2 человека). Так же, уменьшилось число школьников с повышенной ситуативной тревожностью на 3,58% (1 человек). Количественно, состав со средним уровнем ситуативной тревожности не поменялся и составляет 25% (7 человек), но в него, теперь, частично, включены подростки в первоначальной диагностике показавшие другой уровень ситуативной тревожности (в основном, повышенный). Увеличилось число учащихся с низкой ситуативной тревожностью на 10,71% (3 человека). Результаты математической обработки статистических данных подтвердили достоверность изменения ситуативной тревожности у школьников, что доказывает эффективность психолого-педагогической коррекции и подтверждает выдвинутую гипотезу.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и с учетом полученных результатов проведенного исследования нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации. Также была разработана технологическая карта внедрения (Приложение 5).

Таким образом, задачи исследования были решены, выдвинутая гипотеза подтвердилась, цель нашего исследования была достигнута.

Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология/ Г.С. Абрамова – М.: Академический Проект, 2003 - 496 с. - Режим доступа : <http://www.alleng.ru/d/psy/psy076.htm>
2. Андреева Г.М. Социальная психология [Электронный ресурс]: учебник/ Андреева Г.М.— Электрон. текстовые данные.— М.: Аспект Пресс, 2009.— 363 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8862>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
3. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками./Л.Ф. Анн – СПб.: Питер, 2006. – 271 с. — Режим доступа: http://www.koob.ru/ann_ludmila/#books
4. Астапов В.М. Тревожность у детей [Электронный ресурс]/ Астапов В.М.— Электрон. текстовые данные.— М.: Пер Сэ, 2008.— 160 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/7437>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
5. Аракелов, Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности./ Н.Е. Аракелов, Е.Е. Лысенко// Психологический журнал - 1997 - №2 - С.18-21.
6. Аракелов, Н.Е., Тревожность: методы ее диагностики и коррекции./ Н.Е. Аракелов, Н.А. Шишкова // Вестник МУ, сер. Психология. - 2002. - №1. - С.-21-23.
7. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание./Р. Бернс - М.: Прогресс, 2004. -420с. - Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/1048305/>
8. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе./М.Р. Битянова - М.: Совершенство, 1997.-298с. - Режим доступа : <http://www.klex.ru/fqn>
9. Битянова, М.Р., Работа психолога в начальной школе./ М.Р. Битянова, Т. Азарова, Е. Афанасьева - М.: Совершенство, 1998. - 352с. - Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/622261/>
10. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте

/Л.И. Божович – СПб,: Питер, 2008.- 400с. - Режим доступа :
http://elibr.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008/go,4;fs,1/

11. Болотова, А.К., Прикладная психология: Учебник для вузов./ А.К. Болотова, И.В. Макарова - М.: Аспект Пресс, 2001.- 383с. - Режим доступа:
<http://www.klex.ru/awi>

12. Большой толковый психологический словарь. Ребер Артур. Том 2 (п-я). - М: Вече, АСТ, 2003. - 560с. - Режим доступа:
<https://qecuhomy.wordpress.com/2015/03/26/096947c929389bc89a9d/>

13. Бороздина, Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний/ Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова //Вопросы психологии-1993,№1.-С. 36-38. - Режим доступа:
<http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931104.htm>

14. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности. /Л.П. Буева - М: Просвещение, 1996. - 265с.

15. Бурменская, Г.В., Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психологического развития детей. /Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере - М.: Педагогика, 1990- 234 с. - Режим доступа:
<http://www.klex.ru/ckx>

16. Бэрримен, Д. Психология и вы./Д. Бэрримен - Пермь: Стрелец, 2001. - 264с.

17. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога./ И.В. Вачков - М.: Ось-89, 2002.- 223с.

18. Витцлак, Г. Принципы разработки и применения психодиагностических методов в школьной практике/ Г. Витцлак //Психодиагностика: теория и практика. - Пер. с нем. / Под общ. ред. Н.Ф. Талызиной. М.: Прогресс, 1986. С. 124—151.

19. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия. Под ред. В.С.Мухина, А.А.Хвостов. - М.: Академия, 2006. - 624с. - Режим доступа:
<http://www.twirpx.com/file/600027/>

20. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. /Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.- Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/7/0057/7_0057-1.shtml
21. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования./ Л.С. Выготский - М.: Мысль, 1998.-358с.
22. Гуревич П.С. Психология личности [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Гуревич П.С.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 566 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/16435>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
23. Давыдов, В.В. Психологические проблемы процессов обучения младших школьников./В.В. Давыдов//Хрестоматия по возрастной психологии. -М.: ИПП, 1996.-С.160-169. - Режим доступа:http://pedlib.ru/books.php?part=Books&dir=1/0374&num_page=144
24. Данилова, Н.Н. Психофизиология: Учебник для ВУЗов./ Н.Н. Данилова - М: Аспект - Пресс, 2012.-368с.
25. Демьянов, Ю.Г. Основы психопрофилактики и психотерапии./ Ю.Г. Демьянов - СПб.: Паритет, 2001.- 224с.- Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/493148/>
26. Долгова, В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография / В.И. Долгова. – М.: КДУ, 2009. –228с.
27. Долгова, В.И. Психолого-педагогическая коррекция тревожности как фактора эмоциональной устойчивости студентов-психологов: научно-методические рекомендации/ В.И. Долгова, О.А. Шумакова – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 100 с. - Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/107?show=full>
28. Долгова, В.И. и др. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков в период прохождения государственной итоговой аттестации» / В.И Долгова., Е.Г Капитанец, М.В. Купцов - Научно-

теретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта» – 2016. – № 5 (135)- Режим доступа: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/9123>

29. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов./О.Ю. Ермолаев - М: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 336 с. - Режим доступа: <http://ich.tsu.ru/~ptara/course/stat-psih/ermolaev.pdf>

30. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия./ А.И. Захаров - М: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 448с. . - Режим доступа: http://royallib.com/book/zaharov_a/proishogdenie_detskih_nevrozov_i_psihoterapiya.html

31. Истратова, О.Н., Справочник психолога средней школы/О. Н Истратова, Т.В. Эксакусто / Серия «Справочники». – Ростов н/Д:«Феникс», 2010.–510с.

32. Кулагина, И.Ю., Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений./И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий - М.: ТЦ Сфера, при участии Юрайт-М, 2001.-464с. - Режим доступа: <http://www.klex.ru/8u4>

33. Кулагина И.Ю. Педагогическая психология [Электронный ресурс]: учебное пособие для вузов/ Кулагина И.Ю.— Электрон. текстовые данные.— М.: Академический Проект, Трикста, 2011.— 317 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/27407.—> ЭБС «IPRbooks», по паролю

34. Кривцова, С.В. Подросток на перекрестке эпох. / С.В. Кривцова – М.: «Генезис», 1997. – 265 с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/605927/>

35. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей. /В.В. Лебединский - М.: Издательство Московского университета, 1985.-346с. - Режим доступа: http://pedlib.ru/books.php?part=Books&dir=2/0243&num_page=1

36. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2т./ А.Н. Леонтьев - М.: Педагогика, 1983-2 т..-320 с. . -Режим доступа:

<http://soc.univ.kiev.ua/LIB/PUB/L/LEONTIEV/leonIzb2.pdf>

37. Люблинская, А.А. Детская психология: Учебное пособие. /А.А. Люблинская - Просвещение, 1971. - 416с. - Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/ped/psihologiya.html>
38. Макшанцева, Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей/ Л.В. Макшанцева //Психологическая наука и образование - 2001. - №2.- С. 34-38.
39. Матвеева, Л.В. Коммуникативный акт в условиях опосредованного общения./Л.В. Матвеева // Вестник МУ Психология.- 1996 .- №4.- С. 27-29.
40. Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. -Мн.: Харвест, 2001. - 816с.
41. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция./ А.В. Микляева – СПб.: Речь, 2006. – 248 с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/266495/>
42. Мухина, В.С. Детская психология./ В.С. Мухина - М.: Апрель- Пресс, 2000.- 268с. - Режим доступа:<http://www.klex.ru/a9p>
43. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества./ В.С. Мухина- М.: ИПП, 1998,- 389с.
44. Небылицин, В.Д. Основные свойства нервной системы человека./ В.Д. Небылицин- М.: Просвещение, 1996.- 378с.
45. Неймарк, М.З.. Аффекты у детей и пути их преодоления/ М.З. Неймарк // Советская педагогика. - 1999. - №5. - С.38-40.
46. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования [Электронный ресурс]: учебник/ Немов Р.С.— Электрон. текстовые данные.— М.: Владос, 2007.— 606 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/14188>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю
47. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики [Электронный ресурс]: учебник/ Немов Р.С.— Электрон. текстовые данные.— М.: Владос, 2008.— 631

48. Немчин, Т.А. Состояние нервно-психического напряжения. / Т.А. Немчин-Л.: Нева, 1983.- 167с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/802484/>
49. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология./ Л.Ф. Обухова - М.: Педагогическое общество России, 1999.-374с. - Режим доступа: http://laiko.narod.ru/uchebnik_voz.html
50. Общая психология: курс лекций. Сост. Е.И. Рогов. - М: ВЛАДОС, 1998.- 448с. - Режим доступа: <http://www.klex.ru/b47>
51. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева и Р.Л. Кричевского. - М.: Просвещение, 2002. - 35 с.
52. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. / Р.В. Овчарова- М.: Сфера, 1996.- 261с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/14427/>
53. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. / Р.В. Овчарова - М.: Просвещение; Учебная литература, 1996. - 352с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1538402/>
54. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования./ Р.В. Овчарова- М.: ТЦ Сфера при участии Юрайт-М, 2001. - 448с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1560402/>
55. Осипова, А.А. Общая психокоррекция./ А.А. Осипова – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 510 с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/52844/>
56. Павленок, П.Д. Основа социальной работы: Учебник. / П.Д. Павленок- - Москва: ИНФРА, 2003. - 395с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/124221/>
57. Пасынкова, Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности/ Н.Б. Пасынкова // Психологический журнал - 2001. - №1.- С. 27-29.
58. Петровская, Д.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг./ Д.А. Петровская - М.: Смысл, 2007. - 387 с. - Режим

доступа: http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2014/01/%D0%BF%D0%B5%D1%82_1.pdf

59. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика./В.И. Петрушин -М.: Академия, 1999.- 146с.

60. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербакова - М.: Просвещение, 1987. —255 с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/161171/>

61. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии./ Под ред. А.А.Крылова. - СПб: Питер, 2000. - 354с. - Режим доступа: <http://www.msibg.com/WebSite.Downloads/Biblioteka/Psihologia/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BC%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%B9%20%D1%8D%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D0%B8%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE.pdf>

62. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие/ Под ред. Д.Я. Райгородского - Самара: Дом БАХРАХ, 2001. – 664 с. - Режим доступа: www.vvsu.ru/files/9407D192-E167-4FED-B9C6-08C3A03B1759.pdf

63. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. / Под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2004 - 592 с. - Режим доступа: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy075.htm>

64. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст./ А.М. Прихожан – СПб.: «Питер», 2003. – 235 с. - Режим доступа: http://bookz.ru/authors/anna-prihojan/psiholog_016.html

65. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-.htm>.
66. Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsetesti.ru/325/>.
Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под. ред. И.В. Дубровиной – М.: Академия, 1998 – 128 с.
67. Психологический словарь./ Под ред. Петровского А.В., М.Г. Ярошевского. М.: АСТ, 2008. - 390с. – Режим доступа: <http://www.imobilco.ru/books/-/445210/#preview>
68. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми/ под ред. И.В. Дубровиной.- М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/54886/>
69. Раттер, М. Помощь трудным детям, пер с англ./ М. Реттер - — М.: Прогресс, 1987. — 424 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/books.php?part=Books&dir=7/0179&num_page=1
70. Рикрофт Ч. Тревога и неврозы [Электронный ресурс]/ Рикрофт Ч.— Электрон. текстовые данные.— М.: Пер Сэ, 2008.— 142 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/7438.—> ЭБС «IPRbooks», по паролю
71. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 1/ Е.И. Рогов - М.: ВЛАДОС, 1999.-529с. - Режим доступа: <http://www.klex.ru/410>
72. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы./К. Роджерс- М: ЭКСМО-пресс, 2000.- 264с. - Режим доступа: <http://www.wertidferno.ru/trilleri/484.php>
73. Самоукина, Н.В. Психологический тренинг для учителя./ Н.В. Самоукина – М.: Психотренинг, 2006. – 192 с.
74. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии./ Е.В. Сидоренко – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 349 с. - Режим доступа: <http://padaread.com/?book=4560&pg=345>

75. Сидоров, П.И. Введение в клиническую психологию./ П.И. Сидоров, А.В. Парников - М: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга. 2-е изд., доп. - 2001. - 779 с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/170230/>
76. Свядощ, А.М. Неврозы и их лечение. 3-е изд./ А.М. Свядощ - М: Медицина, 1982. - 368с. - Режим доступа: <http://www.klex.ru/2ui>
77. Толстых, А.В. Взрослые и дети: парадоксы общения./ А.В. Толстых- М.: Апрель-Пресс, 1998.-127с.
78. Тревога и тревожность [Электронный ресурс]: хрестоматия/ С. Кьеркегор [и др.]— Электрон. текстовые данные.— М.: Пер Сэ, 2008.— 240 с. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/7435>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
79. Федоренко, Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: психопрофилактика эмоционального напряжения./ Л.Г. Федоренко – СПб.: КАРО, 2003. – 208 с.
80. Фромм, А. Популярная педагогика./ А. Фромм, Т. Гордон- Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997.-608с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1138053/>
81. Хорни, К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов / - М.: «Академический проект», 2007. - 246 с. - Режим доступа: http://royallib.com/read/horni_karen/nashi_vnutrennie_konflikti_konstruktivnaya_teorija_nevroza.html#0
82. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени.. / Общ.ред. Т.В. Бурменской - М.: Издательская группа Прогресс, 1993. - 542 с. - Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/hornk02/index.htm>

Базы данных, информационно-справочные и поисковые системы

1. Ваш психолог [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/areer-oriented-high-school/74-questionnaires-for-students-choice-of-profession>
2. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://mon.gov.ru>

3. Мир научной и популярной психологии [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://psycholog.dp.ua/dlya-psixologa/psixodiagnostika/samodiagnostika-dlya-roditelej-po-metodike-dzh-chejpi.html>
4. Национальный цифровой ресурс Руконт – межотраслевая электронная библиотека на базе технологии Контекстум (всего произведений: 153076). Логин/пароль доступа для читателей: csruuser/123456 – <http://www.rucont.ru/>
5. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – <http://elibrary.ru/authors.asp>
6. Образовательный портал Челябинска [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.chel-edu.ru>
7. ЭБС «Айбукс» новые облачные сервисы для чтения электронных книг – <http://ibooks.ru/>
8. Электронная библиотека <http://www.koob.ru/>
9. Электронная библиотечная система ЧГПУ (ЭБС ЧГПУ) – полнотекстовая база на платформе DSpace <http://ebs.cspu.ru/xmlui>
10. Электронный архив УРФУ – полнотекстовая база включает в числе прочих документов диссертации и авторефераты <http://elar.urfu.ru>
11. Электронно-библиотечная система издательства «Лань» – http://e.lanbook.com/enter.php?su_lm=-1
12. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologos>

Методики изучения тревожности у подростков

Методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности»

Инструкция:

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

«Шкала ситуативной тревожности»

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

Ключ

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

Методика «Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)»

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

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

Ключ к тесту

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

Форма Б

№ п/п	Ситуация	Ответ
<i>Пример</i>	Перейти в новую школу	
1	Отвечать у доски	
2	Требуется обратиться с вопросом, просьбой к незнакомому человеку	
3	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	
4	Слышать заклятия	
5	Разговаривать с директором школы	
6	Сравнивать себя с другими	
7	Учитель делает тебе замечание	
8	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	
9	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдает за тобой во время работы, решения задачи)	
10	Видеть плохие или «вещие» сны	
11	Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	
12	После контрольной, теста учитель называет отметки	
13	У тебя что-то не получается	
14	Мысль о том, что неосторожным поступком можно навлечь на себя гнев потусторонних сил	
15	На тебя не обращают внимания	
16	Ждешь родителей с родительского собрания	
17	Тебе грозит неуспех, провал	
18	Слышать смех за своей спиной	
19	Не понимать объяснений учителя	
20	Думаешь о своем будущем	
21	Слышать предсказания о космических катастрофах	
22	Выступать перед большой аудиторией	
23	Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	
24	Ссориться с родителями	
25	Участвовать в психологическом эксперименте	
26	На тебя смотрят как на маленького	
27	На экзамене тебе достался 13-й билет	
28	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	
29	Думаешь о своей привлекательности для девочек (мальчиков)	
30	Не можешь справиться с домашним заданием	
31	Оказаться в темноте, видеть неясные силуэты, слышать непонятные	
32	Не соглашаешься с родителями	
33	Берешься за новое дело	
34	Разговаривать со школьным психологом	
35	Думать о том, что тебя могут «сглазить»	
36	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	
37	Общаться с человеком, похожим на мага, экстрасенса	
38	Слушать, как кто-то говорит о своих любовных похождениях	
39	Смотреться в зеркало	
40	Кажется, что нечто непонятное, сверхъестественное может помешать тебе добиться желаемого	

Методика диагностики школьной тревожности Филлипса

Инструкция:

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

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости оттого, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступить в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

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

Ключ

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

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

Таблица 1

Показатели ситуативной тревожности учащихся 9 класса

Показатели ситуативной тревожности	Характеристика показателя	Методика диагностики	Критерий ситуативной тревожности
Состояние и степень дезадаптации личности в случае психотравмирующей ситуации	Неуверенность, внушаемость, несамостоятельность в принятии решений и действий личности	Методика Ч.Д. Спилберга (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности»	Высокий уровень Средний уровень Низкий уровень
Области действительности, вызывающие тревогу	Оценка человеком тревоженности тех или иных ситуаций обыденной жизни	Методика «Шкала личностной тревожности (А.М.Прихожан)»	Высокий уровень Средний уровень Низкий уровень
Страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих	Негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженные с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей; негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей: ориентация на значимость других в оценке своих результатов, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок	Методика диагностики школьной тревожности Филлипса	Высокий уровень Средний уровень Низкий уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Список учеников 9А класса, принимавших участие в исследовании

№ п/п	Имя ученика
1	Юля Т.
2	Света К.
3	Александр А.
4	Карина М.
5	Максим Т.
6	Екатерина Д.
7	Ренат В.
8	Алена К.
9	Иван Д.
10	Марина В.
11	Лейсан В.
12	Тарас В.
13	Венера Т.
14	Ева Д.
15	Дарья П.
16	Наталья С.
17	Анастасия Р.
18	Эльвира Р.
19	Софья Л.
20	Анжела Я.
21	Григорий М.
22	Дмитрий Т.
23	Вячеслав П.
24	Эдуард В.
25	Валерия П.
26	Николай Б.
27	Андрей К.
28	Ильяс Л.

Результаты диагностики по методике Спилберга Ч.Д. (в адаптации Ю.Л. Ханина)

«Шкала ситуативной (реактивной) тревожности

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

Высокий уровень ситуативной тревожности у школьников – 7,14% (2 человека);
Средний уровень ситуативной тревожности у школьников – 71,42% (20 человек);
Низкий уровень ситуативной тревожности у школьников – 21,44% (6 человек)

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

№	Балл	Уровень
1	24	повышенный
2	15	средний
3	8	низкий
4	26	повышенный
5	6	низкий
6	9	низкий
7	36	высокий
8	6	низкий
9	13	низкий
10	8	низкий
11	22	повышенный
12	9	низкий
13	12	низкий
14	10	низкий
15	19	средний
16	20	средний
17	17	средний
18	35	высокий
19	6	низкий
20	12	низкий
21	26	повышенный
22	25	повышенный
23	15	средний
24	10	низкий
25	29	высокий
26	25	повышенный
27	20	средний
28	21	средний

Высокий уровень ситуативной тревожности у школьников – 10,71% (3 человека);
 Средний уровень ситуативной тревожности у школьников – 46,43% (13 человек);
 Низкий уровень ситуативной тревожности у школьников – 42,86% (12 человек)

Результаты диагностики по методике диагностики школьной тревожности Филлипса

№ п/п	Балл	Уровень
1	27	низкий
2	16	низкий
3	16	низкий
4	38	повышенный
5	13	низкий
6	19	низкий
7	24	низкий
8	22	низкий
9	17	низкий
10	24	низкий
11	40	повышенный
12	19	низкий
13	13	низкий
14	23	низкий
15	15	низкий
16	13	низкий
17	16	низкий
18	44	высокий
19	21	низкий
20	22	низкий
21	37	повышенный
22	20	низкий
23	15	низкий
24	26	низкий
25	39	повышенный
26	37	повышенный
27	38	повышенный
28	28	низкий

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

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

Низкий уровень ситуативной тревожности у школьников – 71,42% (20 человек)

Сводная таблица по результатам диагностики ситуативной тревожности учащихся 9 класса

№ п/п	Методика школьной тревожности Филлипса		Методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной тревожности (реактивной)»		Методика шкалы личностной тревожности (А.М.Прихожан)	
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	27	низкий	39	повышенный	24	повышенный
2	16	низкий	29	низкий	15	средний
3	16	низкий	24	низкий	8	низкий
4	38	повышенный	43	повышенный	26	повышенный
5	13	низкий	33	средний	6	низкий
6	19	низкий	39	повышенный	9	низкий
7	24	низкий	41	повышенный	36	высокий
8	22	низкий	30	низкий	6	низкий
9	17	низкий	41	повышенный	13	низкий
10	24	низкий	34	средний	8	низкий
11	40	повышенный	39	повышенный	22	повышенный
12	19	низкий	37	средний	9	низкий
13	13	низкий	25	низкий	12	низкий
14	23	низкий	31	средний	10	низкий
15	15	низкий	32	средний	19	средний
16	13	низкий	33	средний	20	средний
17	16	низкий	35	средний	17	средний
18	44	высокий	50	высокий	35	высокий
19	21	низкий	33	средний	6	низкий
20	22	низкий	37	средний	12	низкий
21	37	повышенный	43	повышенный	26	повышенный
22	20	низкий	35	средний	25	повышенный
23	15	низкий	20	низкий	15	средний
24	26	низкий	27	низкий	10	низкий
25	39	повышенный	42	повышенный	29	высокий
26	37	повышенный	45	высокий	25	повышенный
27	38	повышенный	39	повышенный	20	средний
28	28	низкий	39	повышенный	21	средний

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

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

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

Низкий уровень ситуативной тревожности у школьников – 42,86% (12 человек)

Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

1. Пояснительная записка.

1.1. Актуальность программы.

Актуальность программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9 класса определяется увеличением числа тревожных подростков, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. В настоящее время каждый подросток неизбежно сталкивается с необходимостью решения сложных вопросов, связанных, в первую очередь, со сдачей выпускных экзаменов, решения учебных задач или выбором профессионального пути.

Как отмечают ученые, тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она разрушает и личностные структуры. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства людей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Подростковая тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, сомнение в своих способностях и силах, трудности в решении определенных жизненных ситуаций. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей подростков и происходит и порождает негативные прогностические оценки, способствует увеличению и сохранению тревожности. Тревожность подростков влияет на формирование его личности, самооценку, поступки в состоянии стресса. Поэтому особую значимость приобретают те направления в деятельности педагога-психолога, которые направлены на снижение уровня тревожности. Одним из которых является психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у подростков. В педагогике и психологии накоплен достаточный опыт по изучению тревожности школьников, однако аспект психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у подростков остается наименее исследованным. На основании сказанного становится очевидным реальное противоречие между необходимостью проведения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков и недостаточной теоретической и практической разработанностью данного вопроса.

2. Цели и задачи.

Цель программы психолого-педагогической коррекции: коррекция уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА.

Задачи программа психолого-педагогической коррекции:

1. познакомить участников со средствами самопознания (самонаблюдение, рефлексия и т.д.);
2. проработать личностные качества, направленные на позитивный и дифференцированный образ «Я»;
3. развить коммуникативные навыки и умения, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в общении, в учебе и других видах деятельности;
4. провести обучение способам саморегуляции психологическими средствами;
5. сформировать мотивацию к достижению позитивных жизненных целей.

2. Организационно-методические требования к проведению занятий

2.1. Описание категории учащихся, для которой предназначена эта программа: настоящая программа предназначена для работы с подростками 14-15 лет.

2.2. Условия формирования группы: учащихся 9 класса, у которых были выявлены не только высокие, но и повышенные уровни ситуативной тревожности по следующим методикам: методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности», шкала личностной тревожности (А.М.Прихожан), методика диагностики школьной тревожности Филлипса

2.3. Численность группы - 9 подростков

2.4. Форма проведения: групповые занятия. Каждое занятие состоит из тех частей:

Вводная часть (разминка)

Основная часть (рабочая).

Завершение.

2.5. Сроки, частота и количество занятий: 14 занятий в форме тренинга 1-2 раза в неделю по 45 минут на протяжении 2 месяцев.

2.6. Основные методы и приемы: беседа, дискуссии, тестирование (рисуночные проективные тесты), телесно-ориентированная терапия (упражнения и техники), метод активного социально-психологического обучения (анализ конкретных ситуаций, социально-психологический тренинг), групповая психотерапия (психогимнастика), музыкотерапия

2.7. Материальное обеспечение программы психолого-педагогической коррекции: карандаши (фломастеры), ножницы, клей, легкий воздушный мяч или шар, несколько перчаточных кукол, «волшебный ящик», аудионоситель.

2.8. Требование к помещению: помещение, которое может обеспечить и аудиторную работу (т.е. работу за партами), и работу «в кругу», и двигательные упражнения, возможность работы в удобных позах (в том числе лежа на полу) и т.п. Можно использовать актовый зал, проводить часть занятия в «комнате отдыха», а другую часть – во дворе.

3. Конспекты занятий.

Занятие 1

Цель: установление правил, создание рабочей атмосферы

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры, ножницы и скотч, игрушка — «талисман группы», ватман, маркер.

Ход занятия

1. Вводное слово

Цель: информирование участников группы о целях и форме занятий. Краткое выступление ведущего.

2. Представление (помимо знакомства, способствует изменению стереотипов, связанных с восприятием работы группы как урока, позволяет продемонстрировать стиль взаимоотношений с ведущим группы и ее членами). Подростков приглашают встать в круг в соответствии с алфавитным порядком их полных имен. Затем ведущий называет разные признаки (любимые дела, личностные особенности). Тот, кто считает, что эта особенность у него есть, выходит в центр круга, пожимает всем руку и произносит свое имя.

После этого каждый участник получает возможность выбрать себе тренинговое имя, оформить «визитку», вырезав из бумаги основу нужной формы и используя фломастеры и цветные карандаши. Визитка приклеивается с помощью скотча.

В случае появления «отверженных» участников в группе, пассивности участников необходимо тактичное вмешательство ведущего (ведущий может поддержать такого ребенка взглядом, словом, или предложить короткую ролевую игру на тему происходящего в группе).

3. Упражнение «Постройтесь по...»

Цель: развитие сплоченности группы через минимальный физический контакт.

Необходимо построиться в шеренгу по какому-то признаку: по цвету волос (от самого светлого до самого темного), цвету глаз, дате рождения и т. д. В первых построениях можно разговаривать, потом накладывается запрет на произнесение слов. При этом важно соблюдать условие: психолог идет «проверять» правильность выполнения задания тогда, когда в шеренге все взяли соседей под руки.

4. Установление правил (регламентирование работы на основе добровольно принятых правил). Обсуждаются трудности, возникшие в предыдущих заданиях. На их основе вырабатываются правила работы группы, которые помогут в дальнейшем избегать таких ситуаций, например:

- говорить по одному (может быть как правило «талисмана» — говорит только тот, у кого в руках в этот момент находится игрушка);
- не перебивать того, кто говорит;
- не применять физическую силу в адрес других;
- не сплетничать о том, кто и что сказал на занятии;
- никого не оскорблять, не дразнить и т. д.

Кроме того, оговаривается, что в некоторых упражнениях будет использоваться правило «Стоп!» («В этой игре я не участвую»).

Правила записываются на листе ватмана, который постоянно висит на стене во время всех последующих занятий группы. Все расписываются на нем: «Согласен соблюдать!».

4. Рефлексия (цель — ассимиляция опыта). Обсуждение итогов занятия: круг «Новое и важное для меня». Выработка ритуала завершения занятий, включающего элементы рефлексии («новое и важное для меня»), его проведение.

Занятие 2

Цель: сплотить группу, закрепить правила.

Необходимые материалы: талисман, мел, доска.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу). Выработка ритуала приветствия, включающего элементы рефлексии.

2. Упражнение «Зачем нужны правила»

Цель: закрепление правил и принятие ответственности за их соблюдение.

Группа делится на пары (подгруппы) по числу правил, выработанных на прошлом занятии. Каждая подгруппа получает задание обыграть доставшееся ей правило по принципу «Что будет, если его не соблюдать». Готовые сценки представляются остальным. Можно устроить просмотр с угадыванием изображаемого правила. Просмотр

заканчивается обсуждением. По окончании задания правила, по желанию ребят, могут быть дополнены.

3. Упражнение «Стулья»

Цель: развитие сплоченности группы, формирование мотивации групповой работы, развитие эмпатии.

Все участники закрывают глаза. Каждый берет в руки стул. Необходимо в абсолютной тишине построить посреди помещения заданную фигуру (круг, треугольник, букву «А» и т. д.) из стульев, и так же, с закрытыми глазами, отойти к стене. По сигналу ведущего глаза можно открыть и посмотреть на содеянное. По ходу упражнения проводятся мини-обсуждения, в которых выясняется, что «виноватых» в том, что «ничего не получается», нет — «не получается» у группы, ничей стул не стоит в идеально правильной фигуре.

Игра заканчивается тогда, когда подросткам удастся достигнуть сколько-нибудь положительного эффекта (для удобства отслеживания динамики получившиеся фигуры зарисовываются на доске). В итоговом обсуждении акцент делается на необходимости правил и важности их соблюдения.

Проявления раздражения и агрессии со стороны отдельных ребят в адрес других регулируются на основе правил.

3. Упражнение «Скала»

Цель: развивает сплоченность группы через физический контакт, содействует закреплению правил групповой работы.

Выбирается водящий. Его задача — пройти через непролазные скалы, изображенные другими участниками группы. Они встают вдоль нарисованной на полу мелом черты в различных позах. Черта символизирует обрыв. Задача водящего — пройти вдоль шеренги ребят («скалы») и не свалиться при этом в «пропасть». «Скала» не должна двигаться, толкаться или помогать. В случае неудачи подросток начинает путь сначала. Ведущий может его подстраховывать, помогать. Прошедший маршрут становится «скалой» в конце шеренги, после чего выбирается новый водящий. В роли водящего должен побывать каждый. Обсуждается самочувствие во время выполнения упражнения (в обеих ролях), акцентируется роль группы в успешности прохождения дистанции каждым конкретным человеком.

Агрессивные проявления пресекаются согласно правилам, обсуждаются на итоговом кругу; такие участники требуют особого внимания со стороны психолога. Работает правило «Стоп!»

4. Ритуал завершения занятия (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия). Во время рефлексии напоминает цель групповой работы для того чтобы связать опыт, полученный на занятии, со «стратегическими» целями работы.

Занятие 3

Цель: выработать представление об уверенном, неуверенном и грубом поведении

Необходимые материалы: две куклы, мел, доска, ручки, бумага.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).
2. Упражнение «Уверенные, неуверенные и грубые ответы».

Цель: научиться различать, когда ведем себя уверенно, когда — неуверенно и когда — грубо.

Инструкция для участников: «Сейчас мы выполним упражнение, цель которого научиться различать, когда ведем себя уверенно, когда — неуверенно и когда — грубо. Вот эта кукла, — учитель надевает куклу на руку, — будет рассказывать, что произошло, а тот, кто наденет на руку вторую куклу, должен будет показать, как ведет себя в этой ситуации, что говорит уверенный, неуверенный в себе и грубый человек». Учитель от имени куклы предлагает определенную ситуацию. Вторую куклу надевает тот, кто должен дать ответ. После нескольких ситуаций, предложенных ведущим, можно обратиться к школьникам, чтобы они придумали собственные ситуации. Если желающих нет, предлагаются ситуации, заранее заготовленные ведущим. Важно, чтобы в упражнении участвовали все школьники, причем ведущий обращает внимание на то, чтобы школьники сами квалифицировали ответ как уверенный, неуверенный или грубый.

- поставили незаслуженную двойку;
- хочешь посмотреть телевизор, а друзья зовут гулять;
- не принимают в игру;
- несколько человек играют, хочешь поиграть с ними, просишь, чтобы тебя приняли играть;
- взрослые не разрешают тебе...
- просишь у взрослых разрешить тебе...
- просишь у сверстников помочь тебе выполнить поручение взрослого;
- друг рассказывает тебе о чем-то, а тебе нужно идти;
- отказываешь кому-нибудь к просьбе;
- хочешь познакомиться со сверстником.

На каждую сценку должно уходить в среднем не более 3-4 мин.

В конце проводится краткое обсуждение и определяется, что значит уверенное, неуверенное, грубое поведение

3. Упражнение «Сила слова».

Цель: научиться различать, когда ведем себя уверенно, когда — неуверенно и когда — грубо.

Составляются три списка слов, характерных для уверенных, неуверенных, грубых ответов. Ведущий записывает, слова на доске, участники — на листке из тетради.

4. Рефлексия.

Занятие 4

Цель: рассмотреть вербальные и невербальные формы выражения наличия и отсутствия чувства собственного достоинства. Выяснить что такое «обратная связь».

Необходимые материалы: бумага, ручки.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).
2. Упражнение «Мой портрет в лучах солнца».

Цель: научить подростков ценить себя.

Ведущий просит ответить на вопрос «Почему я заслуживаю уважения?» — следующим образом: нарисуй солнце, в центре солнечного круга напиши свое имя или нарисуй свой портрет. Затем вдоль лучей напиши все свои достоинства, все хорошее, что ты о себе знаешь. Постарайся, чтобы было как можно больше лучей.

Обсуждение рисунков. Можно ли было говорить о том, что у кого-то радость изображена более правильно, а у кого-то менее, — эта проблема обсуждается. Делается вывод о том, чем мы похожи, чем различны, что дает нам возможность и что мешает понимать друг друга.

Обсуждение:

Что такое — уважение к чувствам другого человека?"

Почему нельзя убедить человека, что он не должен испытывать тех чувств, которые он в действительности испытывает?

Желающие зачитывают список своих достоинств, показывают нарисованное ими солнце. Если в группе уже установилась достаточно откровенная и вместе с тем безопасная атмосфера, ведущий может предложить тому, кто читает свое самописание, обратиться к другим участникам за «обратной связью». Учащиеся знакомятся с "Положением об обратной связи". Это Положение представлено на отдельном плакате, который вывешивается всякий раз, когда речь идет об обратных связях. Ниже приводится предлагаемый нами вариант Положения. Ведущий, естественно, может воспользоваться текстом, составленным М. Мелибрудой, или любым другим вариантом.

3. Положение об обратных связях

Обратная связь — это сообщение, адресованное другому человеку, о том, что я о нем думаю, как я воспринимаю наши с ним отношения, какие чувства у меня вызывают его слова, действия, поступки.

Помни:

1. Давай обратную связь только тогда, когда тебя об этом попросят.
2. Говоря о своих мыслях и чувствах, скажи о том, какие конкретно слова, поступки их вызвали. Не говори о человеке в целом.
3. Говори так, чтобы не обидеть и не оскорбить другого человека.
4. Не давай оценок.
5. Не давай советов. Слова: «Я бы на твоём месте...», «Ты должен» - под запретом.

Внимание:

Обратная связь — не повод свести счеты с тем, кто тебе давно не нравится. Если ты чувствуешь, что не можешь быть объективным, лучше промолчи. Обратная связь говорит о тебе столько же, сколько ты говоришь о другом. Говори о том, что тебе приятно, и о том, что тебе неприятно.

Если необходимая атмосфера в группе не сложилась, обратная связь может быть введена позже или даже не вводиться совсем. Критерием здесь может служить представление ведущего о том, может ли он работать с отрицательной обратной связью, снять ее возможные последствия.

После того как несколько человек прочли свои самописания и получили обратную связь (ведущий внимательно следит, чтобы выполнялись требования к обратной связи, и прерывает тех, кто их не выполняет), проводится *обсуждение* по следующим вопросам:

Трудно или легко было выполнять это задание? Понадобилось много лучше или мало? Много ли потребовалось времени?

Поощряются самописания, в которых чувствуется самоирония, шутовское отношение к себе. Если подобных самописаний нет, то так может описать себя ведущий.

3. Упражнение «Скульптура».

Цель: показать, как выглядит человек с чувством собственного достоинства и без него

Группа делится на две части. Одна должна «вылепить» скульптуру человека с чувством собственного достоинства, другая — человека без чувства собственного достоинства. Фигура «лепится» из одного из участников, которому все участники группы придают необходимую позу, показывают мимику. Каждая подгруппа выбирает «экскурсовода», который будет описывать скульптуру, рассказывать, что и как она выражает, «Экскурсанты» (члены второй подгруппы) могут соглашаться или не соглашаться, вносить свои коррективы.

4. Рефлексия.

Занятие 5

Цель: разрядка школьной тревожности.

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, ручки, ножницы, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).

2. Упражнение «Дотронься до...»

Цель: включение участников в работу, эмоционального разогрева, создания условий для обращения подростков к своему внутреннему миру.

По команде ведущего необходимо дотронуться до определенного цвета на одежде другого подростка. Задача: все участники группы должны оказаться сцеплены друг с другом (то есть после очередного названного ведущим цвета каждый участник группы дотрагивается обеими руками до соответствующей одежды двух других игроков). Игра проходит весело, сопровождается визгом. В итоге обсуждается актуальное состояние каждого участника.

3. Упражнение «Маска»

Цель: вербализация вариантов «тревожного поведения», «вентиляция» школьной тревожности.

Очень часто бывает так, что мы чувствуем что-то одно, а ведем себя по-другому. То, как мы себя ведем, — это наша «маска». Участникам предлагается оформить «маски», которые характерны для них в школе (лучше под музыку).

Учащиеся работают индивидуально. Готовые маски анонимно представляются ведущим группе. Группа обсуждает, что демонстрирует окружающим такой человек и что он чувствует на самом деле.

Если кто-то испытывает трудности в осознании защитных форм поведения, ведущий, располагаясь результатами наблюдения за участником, может предложить ему несколько вариантов на выбор («как это бывает у других»).

4. Упражнение «Круговой массаж»

Цель: снятие остаточного напряжения.

Все встают в круг «лицом к спине», и мягкими движениями разминают плечевой пояс впереди стоящего. Кто-нибудь может начать дурачиться (проходит само собой, поскольку упражнение расслабляет и способствует групповой сплоченности). В обсуждении вербализуются чувства участников. Обсуждение может закончиться выражением благодарности своему «массажисту».

5. Рефлексия.

Занятие 6

Цель: тренировка уверенности в себе и «принятия» себя.

Необходимые материалы: «волшебный ящик», куклы, ручки, листы бумаги.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).

2. Упражнение «Чемпионат».

Цель: научиться говорить «нет»

Для выполнения этого упражнения ведущий должен заранее заготовить описания ситуаций с просьбой и способом реагирования на нее по количеству пар участников, а также наборы цифр, как в фигурном катании, по числу участников. Описания ситуаций помещаются в «волшебный ящик».

Участники делятся на пары. Пока одна пара выполняет задание, остальные являются судьями и выставляют отметки: а) за точность выполнения задания, б) за использованные средства. Ведущий выполняет роль «главного судьи», подсчитывая очки.

Инструкция для участников. Сейчас вы разобьетесь на пары. Каждая пара должна будет вытащить из ящика задание, которое надо выполнить, разыграв сценку с помощью кукол. На подготовку вам дается одна минута, на выполнение — не более трех минут. Все остальные — судьи. Они оценивают выступление». Ведущий рассказывает о критериях оценки, что позволяет школьникам осознать те умения, которые необходимы, чтобы правильно высказать просьбу, принять отказ ее выполнить или, услышав просьбу другого, отказаться от ее выполнения.

После каждого выступления ведущий просит «судей» обосновать свои отметки и спрашивает у участников, как они сами оценивают: чувствовали ли они уверенность?

4. Упражнение «Кто Я?»

Цель: научиться принимать себя таким какой ты есть.

Закончи фразы: «Просить — это...», «Когда отказывают в моей просьбе, я...», «Когда я вынужден кому-нибудь отказать в просьбе, я...».

Ответ на вопрос: «Кто я?», закончив предложения (желательно, чтобы начала предложений были розданы участникам):

- Я словно птичка, потому что...
- Я превращаюсь в тигра, когда...
- Я могу быть ветерком, потому что...
- Я словно муравей, когда...
- Я - стакан воды...
- Я чувствую, что я кусочек тающего льда...
- Я - прекрасный цветок...
- Я чувствую, что я — скала...
- Я сейчас — лампочка...
- Я— тропинка...
- Я словно рыба...
- Я!— интересная книжка...
- Я - песенка...
- Я - мышь...
- Я словно буква "О"...
- Я — макаронина...
- Я — светлячок...
- Я чувствую, что я вкусный завтрак...

Придумай свое начало к аналогичным предложениям, которые нужно закончить.

5. Упражнение «Волшебный ящик»

Цель: научиться принимать себя таким какой ты есть.

В «волшебный ящик» складываются листочки с законченными предложениями (не подписанные). Каждый зачитывается вслух, и участники стараются отгадать, кому оно принадлежит. Если участник хочет (в тех случаях, когда по окончанию предложений его не узнали), он заявляет, что он автор. По желанию участник может получить «обратную связь»

6. Рефлексия.

Цель: посмотреть на себя глазами других.

Необходимые материалы: ручки, бумага.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).

2. Упражнение «Я глазами других».

Цель: проанализировать себя глазами других

Учащимся предлагается список предложений, которые надо закончить с точки зрения того, какими, по их мнению, их видят окружающие: Мне хорошо, когда... Мне грустно, когда... Я чувствую себя глупо, когда... Я сержусь, когда... Я чувствую себя неуверенно, когда... Я боюсь, когда... Я чувствую себя смело, когда...

3. Упражнение «Ассоциация».

Цель: проанализировать себя глазами других

Один из участников выходит за дверь. Остальные выбирают кого-нибудь из оставшихся, которого он должен угадать по ассоциациям. Водящий входит и пытается угадать, кого именно загадали, задавая вопросы на ассоциации: «На какой цветок он похож?», «На какой вкус?», «На какую песню?», «На какую книгу?» и т.п. При этом водящий показывает, кто именно должен ему ответить. Он задает оговоренное заранее число вопросов (обычно 5), после чего должен назвать того, кого загадали. Если угадывает, то названный становится водящим. Если нет — уходит вновь. Если не угадал более двух раз — выбывает из игры.

Обсуждение.

Когда легче было угадывать: когда отвечал тот, кого загадали, или кто-нибудь другой? С чем это связано?

Различие между тем, какими мы представляемся самим себе, какими — другим людям.

4. Рефлексия.

Занятие 8

Цель: выяснить, как можно справиться с раздражением и плохим настроением.

Необходимые материалы: мел, доска, ручки, бумага, тетрадь

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).

2. Упражнение 1 «Чувствую – себя – хорошо».

Цель: научиться справляться с раздражением.

«Назови 5 ситуаций, вызывающих ощущение: "Чувствую-себя-хорошо". Воспроизведи их в своем воображении, запомни чувства, которые при этом возникнут. Теперь представь, что ты кладешь эти ощущения в надежное место и можешь достать их оттуда, когда пожелаешь». Нарисуй это место и назови эти ощущения.

Краткое обсуждение выполнения задания.

3. Упражнение «Аукцион».

Цель: научиться справляться с раздражением

По типу аукциона предлагается как можно больше способов, помогающих справиться с плохим настроением. Все способы, принятые аукционистом (ведущим), фиксируются на доске, а затем записываются в тетрадь.

4. Упражнение «Вверх по радуге».

Цель: научиться справляться с раздражением.

Участников просят встать, закрыть глаза, сделать глубокий вдох и представить, что вместе с этим вдохом они взбираются вверх по радуге, а выдыхая — съезжают с нее, как с горки. Упражнение повторяется 3 раза. После этого желающие делятся впечатлениями. Затем упражнение повторяется еще раз с открытыми глазами, причем количество повторений увеличивается до семи. После краткого обсуждения впечатлений учащимся предлагают простые способы расслабления (например, максимально напрячь все мускулы, а затем расслабить их). Указывается на значение каждого из этих упражнений или их комплекса для регуляции собственных эмоциональных состояний.

5. Упражнение «Представь, что ты чувствуешь, когда...»

Цель: научиться справляться с раздражением.

Это начало фразы записывается на доске, а сами задания даются школьникам на заранее подготовленных карточках. Каждый должен выполнить хотя бы два из них по собственному выбору:

1) ... Тебе не хочется что-то делать, но ты настраиваешь себя на то, чтобы все-таки сделать это (опиши или нарисуй, что ты чувствуешь);

2) ...кто-либо говорит тебе, что ты должен делать, в то время как ты можешь решить самостоятельно, что тебе делать (опиши или нарисуй, что ты чувствуешь);

3) придумай свое собственное приятное ощущение о чем-то не совсем приятном. Вспомни, когда тебе было плохо, грустно, терялось самообладание, и представь, что ты вполне можешь управлять собой и ситуацией (опиши или нарисуй, что ты чувствуешь);

4) забеги немного вперед, когда нужно будет что-то делать независимо от твоего желания, и попробуй в своем воображении создать к этому хорошее чувство (опиши или нарисуй «хорошее» и «плохое» чувство, что происходит, когда они сталкиваются по твоему желанию).

Цель всех упражнений: научиться справляться с раздражением.

6. Рефлексия.

Занятие 9

Цель: проработка школьных страхов путем разыгрывания ситуаций.

Необходимые материалы: карточки для упражнения «Некоторые люди», цветные карандаши, фломастеры, маски.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).

2. Упражнение «Некоторые люди»

Цель: создание рабочей атмосферы, способствование обращению к школьной проблематике

Для этого упражнения необходима стопка карточек, в которых описаны типичные школьные ситуации, вызывающие беспокойство.

Водящий вытаскивает карточку и предполагает, как может чувствовать себя человек в такой ситуации. Когда водящий высказался, остальные могут дополнить его высказывание своей точкой зрения. В роли водящего желательно побывать всем.

3. Упражнение «Театр»

Цель: проработка школьной тревожности путем ее проигрывания «в чужой роли». Каждый получает маску. Группа произвольным образом делится на подгруппы; внутри подгрупп обсуждается, что нарисовано на маске. Затем в рамках, подгрупп происходит обмен масками. Разыгрывается сценка, в которой каждый играет такое поведение, которое нарисовано на его маске.

Обсуждается самочувствие участников «в чужой маске». Трудности в формулировании сценария и моделирования поведения требуют помощи ведущего, знающего специфику школьной тревожности участников.

4.Рефлексия.

Занятие 10

Цель: тренировка гибкости поведения.

Необходимые материалы: бумага, ручки, ватман, маркер, скотч, магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).

2. Упражнение «Угадай, кто я»

Цель: создание рабочей атмосферы, раскрепощение.

Участники по очереди показывают пантомимы, изображая какое-то помещение в школе. Остальные должны догадаться, какое помещение демонстрируется.

3.Упражнение «Секреты успеха»

Цель: развитие гибкости поведения.

Группа делится на подгруппы. Каждая подгруппа (желательно под музыку) готовит список приемов (способов), которые им помогают справиться с состоянием тревоги. Трудности в моделировании поведения требуют помощи со стороны ведущего.

По итогам происходит групповое обсуждение, составляется групповая памятка (ватман висит на стене в течение оставшихся занятий). Обсуждаются возможные личные «открытия». Участники получают задание выбрать три-четыре способа совладания с тревогой и опробовать их «по жизни».

4. Рефлексия.

Занятие 11

Цель: повышение самооценки участников группы.

Необходимые материалы: ватман, маркер, талисман, магнитофон, кассета с релаксационной музыкой.

Ход занятия

1.Ритуал приветствия (цель — включение в работу).

2. Упражнение «Встаньте те, кто...»

Цель: формирование рабочего настроения, установка на рефлекссию.

Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения».

3.Упражнение «Кораблик успехов»

Цель: повышение самооценки участников через самоанализ достоинств.

Участникам предлагается нарисовать корабль с тем условием, чтобы каждая проведенная участником линия означала какое-то его положительное качество. Каждый по очереди рисует одну линию, называя вслух свою хорошую черточку. По завершении рисунок остается на стене в помещении, где проводится группа. Обсуждаются впечатления от упражнения. В случае затруднений участнику можно предложить варианты положительных качеств или попросить помощи у позитивно настроенных к нему членов группы.

4.Упражнение 3 «Лодка в море»

Цель: обучение приемам саморегуляции, повышение самооценки.
 Релаксация и визуализация (желательно под музыку).
 5.Рефлексия.

Занятие 12

Цель: развитие коммуникативных навыков учащихся.
 Необходимые материалы: талисман, схема безопасного пути через болото, мел.
 Ход занятия

- 1.Ритуал приветствия (цель — включение в работу).
- 2.Упражнение «Гомеостат»

Цель: создание рабочей атмосферы, установка на групповую работу.
 Участники выстраиваются в шеренгу. По сигналу ведущего можно прыгнуть, повернувшись в любую из четырех сторон. Задача — добиться того, чтобы вся группа смотрела в одну сторону.

3. Упражнение «Болото»

Цель: развитие навыков эффективного общения.
 На полу мелом рисуется поле 6х6 квадратов. Для себя ведущий готовит схему безопасного перехода через болото.

Условия: игра проходит в молчании (за каждое слово игра начинается заново); на болоте может находиться только один участник, остальные — на берегу. Группе надо перебраться через болото по кочкам (клеткам). Их не видно, но о них можно узнать от ведущего. Если клетка — не кочка, а трясина, ведущий говорит «буль!» и участник возвращается на берег. Обсуждаются наиболее эффективные стратегии взаимодействия (акцентируется важность внимательного отношения к действиям и поступкам другого человека), чувства участников.

- 4.Рефлексия.

Занятие 13

Цель: закрепление представлений о бесконфликтном общении.

Необходимые материалы: тарелка с водой (или крупой), талисман, ватман, клей, цветные карандаши, фломастеры, ножницы, скотч.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).
2. Упражнение «Тарелка»

Цель: создание установки на групповую работу.
 Все сидят в кругу с закрытыми глазами. Необходимо передавать друг другу тарелку, наполненную водой (крупой), так, что бы не облить (не обсыпать) соседей. Упражнение заканчивается обсуждением.

- 3.Упражнение «Символ группы»

Цель: развитие навыков эффективного общения.
 Работа строится в два этапа. На первом (индивидуальном) этапе каждый рисует на отдельном листе нечто, выражающее для него сущность группы. На втором этапе все индивидуальные символы необходимо расположить на листе ватмана таким образом, чтобы никому не было обидно, чтобы все были согласны с таким расположением. Обсуждаются результаты. «Символ группы» остается в помещении, где проходят занятия.

- 4.Рефлексия.

Занятие 14

Цель: прощание с группой, установка на доверительное общение подростков после окончания занятий.

Необходимые материалы: ручка, бумага, «волшебный ящик».

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (цель — включение в работу).

2. Упражнение «Друзья».

Цель: учимся искать хорошее в других

Друзья очень важны в жизни. Способность заводить друзей зависит от того, насколько мы умеем находить хорошее в окружающих нас людях. Каждому ученику раздаются бланки «телеграмм» с проставленным именем адресата. Адресатами являются все участники занятий, в том числе и тот, кто посылает «телеграммы». Надо написать каждому, в том числе и самому себе, самое хорошее, что можно о нем сказать.

В заключение еще раз подчеркивается, что умение найти хорошее в каждом человеке характеризует не только адресата, но и того, кто это делает. Телеграммы необходимо положить в «волшебный ящик», а ведущий раздает телеграммы.

3. Упражнение «Моя Вселенная».

Цель: учимся искать хорошее в себе

Школьникам раздаются «форматки» для черчения или рисования. В центре листа надо нарисовать солнце (как уже делалось) и в центре солнечного круга написать крупно букву «Я». Затем от этого «Я» — центра своей Вселенной — надо прочертить линии к звездам и планетам:

- Мое любимое занятие...
- Мой любимый цвет...
- Мое любимое животное...
- Мой лучший друг...
- Мой любимый звук...
- Мой любимый запах...
- Моя любимая игра...
- Моя любимая одежда...
- Моя любимая музыка...
- Мое любимое время года...
- Что я больше всего на свете люблю делать...
- Место, где я больше всего на свете люблю бывать...
- Мой любимый певец или группа...
- Мои любимые герои...
- Я чувствую у себя способности к...
- Человек, которым я восхищаюсь больше всего на свете.
- Лучше всего я умею...
- Я знаю, что смогу...
- Я уверен в себе, потому что..

Ведущий говорит о том, что «звездная карта» каждого показывает — у всех много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, и того, что для всех нас общее. Поэтому мы нужны друг другу, и каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить.

4. Рефлексия.

5. Завершение занятий. Заключительное слово ведущего. В конце занятий целесообразно назначить индивидуальные или групповые встречи для тех, кто хотел бы обсудить что-либо с психологом и небольшой группой одноклассников.

4. Литература.

1. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования./ Р.В. Овчарова-М.: ТЦ Сфера при участии Юрайт-М, 2001. - 448с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1560402/>

2. Осипова, А.А. Общая психокоррекция./ А.А. Осипова – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 510 с. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/52844/>

3. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст./ А.М. Прихожан – СПб.: «Питер», 2003. – 235 с. - Режим доступа: http://bookz.ru/authors/anna-prihojan/psiholog_016.html

4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми/ под ред. И.В. Дубровиной.- М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/54886/>

Результаты формирующего этапа эксперимента

Таблица 7

Результаты исследования по методике методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности»

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

Высокий уровень ситуативной тревожности у школьников – 0% (0 человек);
Средний уровень ситуативной тревожности у школьников – 75% (21 человек);
Низкий уровень ситуативной тревожности у школьников – 25% (7 человек)

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

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

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

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

Низкий уровень ситуативной тревожности у школьников – 42,86% (12 человек)

Результаты исследования по методике диагностики школьной тревожности Филлипса

№	Балл	Уровень
1	25	низкий
2	16	низкий
3	16	низкий
4	30	средний
5	13	низкий
6	19	низкий
7	23	низкий
8	22	низкий
9	17	низкий
10	24	низкий
11	36	повышенный
12	19	низкий
13	13	низкий
14	23	низкий
15	13	низкий
16	13	низкий
17	16	низкий
18	41	повышенный
19	21	низкий
20	22	низкий
21	32	средний
22	20	низкий
23	15	низкий
24	26	низкий
25	35	средний
26	37	повышенный
27	38	повышенный
28	26	низкий

Высокий уровень ситуативной тревожности у школьников – 0% (0 человек);
Средний уровень ситуативной тревожности у школьников – 25% (7 человек);
Низкий уровень ситуативной тревожности у школьников – 75% (21 человек)

Сводная таблица результатов исследования по трем методикам после проведения коррекционных занятий

№	Методика диагностики школьной тревожности Филлипса		Методика Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности»		Методика шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан),	
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	25	низкий	37	средний	24	повышенный
2	16	низкий	29	низкий	15	средний
3	16	низкий	24	низкий	8	низкий
4	30	средний	40	повышенный	20	средний
5	13	низкий	33	средний	6	низкий
6	19	низкий	39	повышенный	9	низкий
7	23	низкий	35	средний	30	высокий
8	22	низкий	30	низкий	6	низкий
9	17	низкий	41	повышенный	13	низкий
10	24	низкий	34	средний	8	низкий
11	36	повышенный	36	средний	20	средний
12	19	низкий	37	средний	9	низкий
13	13	низкий	25	низкий	12	низкий
14	23	низкий	31	средний	10	низкий
15	13	низкий	30	низкий	18	средний
16	13	низкий	33	средний	20	средний
17	16	низкий	35	средний	17	средний
18	41	повышенный	43	повышенный	31	высокий
19	21	низкий	33	средний	6	низкий
20	22	низкий	37	средний	12	низкий
21	32	средний	42	повышенный	24	повышенный
22	20	низкий	35	средний	25	повышенный
23	15	низкий	20	низкий	15	средний
24	26	низкий	27	низкий	10	низкий
25	35	средний	39	повышенный	24	повышенный
26	37	повышенный	40	повышенный	25	повышенный
27	38	повышенный	39	повышенный	20	средний
28	26	низкий	37	средний	21	средний

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

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

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

Низкий уровень ситуативной тревожности у школьников – 53,58% (15 человек)

Математическая обработка данных по методике Спилбергера Ч.Д.
(в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности»

H_0 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса не превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

H_1 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

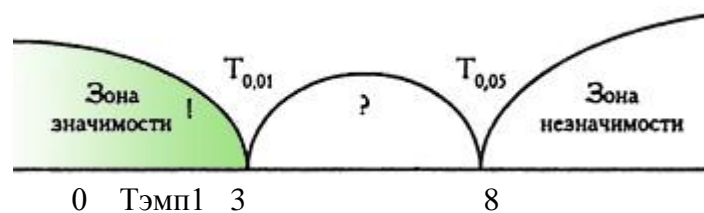
N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	39	37	-2	2	3
2	43	40	-3	3	5
3	41	35	-6	6	8
4	39	36	-3	3	5
5	50	43	-7	7	9
6	43	42	-1	1	2
7	42	39	-3	3	5
8	45	40	-5	5	7
9	39	39	0	0	1
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					1

Результат: $T_{\text{эмп}} = 1$

Критические значения T при $n=9$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
9	3	8

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости.

Принимаем H_1 . Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности у учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.

Математическая обработка данных по методике шкалы
личностной тревожности (А.М. Прихожан)

H_0 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса не превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

H_1 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

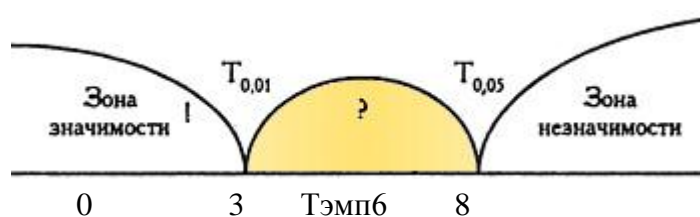
N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	24	24	0	0	2
2	26	20	-6	6	8.5
3	36	30	-6	6	8.5
4	22	20	-2	2	4.5
5	35	31	-4	4	6
6	26	24	-2	2	4.5
7	29	24	-5	5	7
8	25	25	0	0	2
9	20	20	0	0	2
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					6

Результат: $T_{\text{эмп}} = 6$

Критические значения T при $n=9$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
9	3	8

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне неопределенности.

Принимаем H_1 . Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.

Математическая обработка данных по методике диагностики школьной тревожности
Филлипса

H_0 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса не превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

H_1 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения

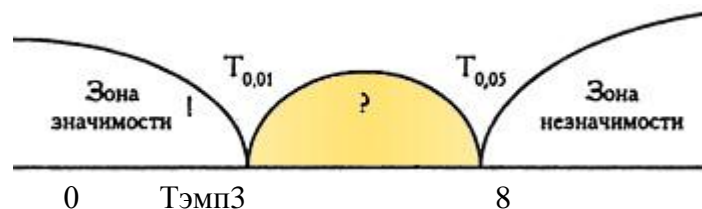
N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	27	25	-2	2	4
2	38	30	-8	8	9
3	24	23	-1	1	3
4	40	36	-4	4	6.5
5	44	41	-3	3	5
6	37	32	-5	5	8
7	39	35	-4	4	6.5
8	37	37	0	0	1.5
9	38	38	0	0	1.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					3

Результат: $T_{\text{эмп}} = 3$

Критические значения T при $n=9$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
9	3	8

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне неопределенности.

Принимаем H_1 . Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения ситуативной тревожности учащихся 9 класса превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.

Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

1-й этап. «Целеполагание внедрения результатов исследования по теме: Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол.-во	Время	Ответственные
1.1. Изучить необходимые документы по предмету внедрения	Изучение и анализ анкет родителей, выявление уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса	Анализ личных дел подростков, беседы, анкетирование, консультирование	Беседа с родителями и классным руководителем	1	Сентябрь	Психолог
1.2. Поставить цели внедрения	Обоснование целей и задач внедрения	Обсуждение, круглый стол	Педсовет	1	Сентябрь	Классный руководитель, психолог
1.3. Разработать этапы внедрения	Изучение и анализ содержания каждого этапа внедрения, его задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности	Анализ состояний дел в образовательной организации, анализ программы внедрения	Совещание	1	Октябрь	Заместитель директора по ВР, психолог, директор школы
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения	Анализ уровня подготовленности пед. коллектива, анализ работы в образовательной организации по теме предмета внедрения	Анализ состояния программы внедрения. Обсуждение по группам (компенсирующей направленности)	Педсовет	1	Октябрь	Заместитель директора по ВР, психолог

2-й этап. «Формирование положительной психологической установки на внедрение»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол.-во	Время	Ответственные
2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации в образовательной организации и родителей школьников	Формирование готовности внедрить тему. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	Обоснование практической значимости внедрения. Тренинги (для педагогов)	Индивидуальные беседы с завучами и руководителям и методобъединений	2	Сентябрь	Заместитель директора по ВР, психолог
2.2. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения у всего педагогического коллектива и родителей учащихся 9 класса	Пропаганда уже имеющегося передового опыта внедрения по проблеме исследования в образовательных организациях. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения.	Методические выставки, методические консультации. Консультации для родителей	Изучение опыта, проработка проблем с ситуативной тревогой	3	Сентябрь, октябрь, ноябрь	Заместитель директора по ВР, психолог

3-й этап. «Изучение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол.-во	Время	Ответственные
------	------------	--------	-------	---------	-------	---------------

3.1.Изучить всем коллективом необходимые документы о предмете внедрения	Изучение и анализ материалов по проблеме исследования педагогическим коллективом	Семинары, круглый стол	Фронтально	2	Ноябрь	Классный руководитель, психолог
3.2. Изучить сущность предмета внедрения	Изучение предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм, методов.	Семинары, тренинги	Фронтально и в ходе самообразования	1	Декабрь	Классный руководитель, психолог
3.3.Изучить методику внедрения темы	Освоение системного подхода в работе над темой	Семинары, тренинги (целеполагания, внедрения)	Фронтально и в ходе самообразования	1	Декабрь	Психолог

4-й этап. «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол.-во	Время	Ответственные
4.1.Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа. Исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование о суждениях	Дискуссии	3	Декабрь, январь, февраль	Заместитель директора по ВР, психолог, классный руководитель
4.2.Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучить теории предмета внедрения, методики внедрения	Обсуждение. Тренинги. Семинары инициативной группы, консультации	Самообразование. Научно-исследовательская работа.	1	Февраль	Заместитель директора по ВР, психолог
4.3.Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения темы	Анализ создания условий для опережающего внедрения	Изучение состояния дел, обсуждение. Собрание.	Экспертная оценка	1	Март	Заместитель директора по ВР, психолог, классный руководитель
4.4.Проверить методику внедрения	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в образовательной организации, корректировка методики	Посещение коррекционных занятий	4	1-е полугодие	Заместитель директора по ВР, психолог, классный руководитель

5-й этап. «Фронтальное освоение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол.-во	Время	Ответственные
5.1.Мобилизовать пед. коллектив на внедрение по проблеме исследования	Анализ работы деятельности	Тренинги. Педсовет. Психологический практикум	Сообщение о результатах работы.	1	Март	Психолог
5.2.Развить знания и умения на предыдущем этапе	Обновление знаний о предмете	Консультирование, семинар, практикум	Обмен опытом, тренинги.	2	Март, апрель	Заместитель директора по ВР, психолог
5.3.Обеспечить условия для фронтального внедрения	Анализ создания условий для фронтального внедрения	Изучение состояния дел, обсуждения	Собрание	1	Апрель	Заместитель директора по ВР

5.4. Освоить всем коллективом предмет внедрения	Фронтальное усвоение предмета внедрения	Наставничество, обмен опытом, анализ, корректировка технологии.	Малый педагогический совет, консультации, практические занятия	1	Май	Заместитель директора по ВР
---	---	---	--	---	-----	-----------------------------

6-й этап. «Совершенствование работы над темой»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол.-во	Время	Ответственный
6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на прошлом этапе	Совершенствование знаний	Наставничество, обмен опытом, анализ	Конференция	1	Август	Заместитель директора по ВР, психолог
6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по предмету внедрения	Анализ зависимости конечного результата по 1-му условию от создания условий для внедрения	Анализ состояния дел в образовательной организации, обсуждение, доклад	Собрание	1	Сентябрь	Психолог
6.3. Совершенствовать методику освоения темы	Формирование единого методического обеспечения освоения темы	Анализ состояния дел в образовательной организации, обсуждение, доклад	Посещение занятий	Не менее 5	Каждое полугодие	Заместитель директора по ВР

7-й этап. «Распространение передового опыта освоения предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол.-во	Время	Ответственные
7.1. Изучить и обобщить опыты внедрения по проблеме исследования	Изучение и обобщение внутри образовательной организации, работать по проблеме исследования	Посещение, наблюдение, изучение, анализ	Открытые занятия, буклеты, стенды	Не менее 4	Ноябрь-февраль	Психолог
7.2. Осуществить наставничество	Обучение психологов, преподавателей, других образовательных организациях над темой	Наставничество, тренинги	Выступление на семинарах в других образовательных организациях	4	Март, апрель, май	Заместитель директора по ВР, директор школы, психолог
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта внедрения	Пропаганда опыта внедрения в работе	Выступление	Семинар, практикум	1	Май	Заместитель директора по ВР, директор школы, психолог
7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившихся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики, работа над темой	Наблюдение, анализ	Семинар	2	Май, август	Заместитель директора по ВР, директор школы

Психолого-педагогические рекомендации по коррекции уровня ситуативной тревожности учащихся 9 класса при подготовке к ГИА

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 39 г. ЧЕЛЯБИНСКА

Советы выпускникам:

Тренируйтесь!

Перед официальным (соревновательным, аттестационным) тестированием следует выполнять как можно больше опубликованных заданий. Нельзя научиться хорошо решать тесты, не выполняя их, подменяя эту практику другими видами контроля и самоконтроля. Постоянные тренировки не только приводят к знакомству с типовыми конструкциями тестовых заданий, но дают вам и другой многообразный опыт-самонаблюдения и оптимальной саморегуляции во время тестирования.

Угадывайте!

Если вы не уверены в выборе ответа, но интуитивно можете предпочесть какой-то ответ другим, то интуиции следует доверять! Такое доверие, как правило, приводит к росту очков.

Пропускайте!

Научитесь пропускать трудные и непонятные задания. Помните: в тесте обязательно найдутся такие, с которыми вы обязательно справитесь. Глупо недобрать баллы только потому, что вы не добрались до «своих» заданий, а застряли на тех, учебный материал которых вам не известен.

Торопитесь!

Тренируйтесь с секундомером в руках. Засекайте время выполнения тестов, ограничивайте его. Без подобных тренировок, заставляющих работать в максимально быстром темпе, без имитации соревновательной ситуации, не возможно смоделировать тот стресс, который вызывает любое тестирование.

Исключайте!

Многие задания можно решить быстрее, если не искать сразу правильный ответ, а последовательно исключить те, которые явно не подходят. Метод исключения позволяет концентрировать внимание всего на одном-двух признаках, а не пяти-семи (что гораздо труднее).

Сокращайте выбор!

Если несколько ответов из четырех или пяти вариантов кажутся совершенно неподходящими, а остальные подходят с равной долей вероятности, то постарайтесь выбрать ответ «методом тыка». Вы сможете получить большее количество очков. «Отрицательное значение» - это тоже знание, поэтому не отказывайтесь от его использования.

Режим допуска:

https://docs.google.com/document/d/1dZhXL2iOckTVrJsWq2A0A8JkZywCTxv8_elAe7fMf7Y/edit

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 39 г. ЧЕЛЯБИНСКА

Советы психолога

Дорогие ребята!

Вся жизнь человека состоит из всевозможных испытаний.

При подготовке к экзамену повторение играет главную роль в формировании механизма воспроизведения материала на экзамене. А успешность воспроизведения материала во многом определяется способом его запоминания.

Способ группировки материала облегчает запоминание многозначных чисел, формул. Для запоминания формулировок теорем удобно использовать ассоциативный прием, то есть устанавливать сходство между содержанием, которое надо запомнить, и знакомым предметом.

Помните, что любой повторяемый материал запоминается и воспроизводится намного успешнее и эффективнее, если вы будете хорошо понимать, для чего повторяете этот материал.

Любое испытание – ситуация экстремальная, которая сопровождается напряженным, конфликтным и тревожным состоянием человека. Поэтому ваше знакомство с информацией в области психологии стресса и психотехническими способами снятия внутреннего напряжения может дать вам инструмент самопомощи при подготовке и сдаче испытаний.

Все люди без исключения могут регулировать свое поведение в стрессовой ситуации. Значит, и вы сможете справиться с волнением и напряжением в процессе подготовки к сдаче экзамена, умело используя инструмент самопомощи. Необходимо четко осознать, что очень многое зависит только от вас.

Давайте сначала рассмотрим некоторые методы самопомощи, которые помогут вам «сбросить» внутреннее напряжение на подготовительном этапе к испытаниям.

Например, вам нужно готовиться к экзаменам, а в голову «лезут» посторонние мысли. Попробуйте простейший аутотренинг. Он позволит вам включиться в любую деятельность. Для этого сядьте за стол, где лежат книги, конспекты и т.д., закройте глаза и про себя (или шепотом) повторите 8-10 раз: «Я могу писать. Я могу писать ...Я пишу ... Я пишу!» Интонации нарастают от механической безучастности до страстного требования. В момент наибольшего напряжения вы внезапно замолкаете, расслабляетесь, откинувшись на спинку стула. В голове пустота, вы ничего не хотите и не ждете. Побудьте в этой пустоте, забудьте обо всем, и вы почувствуете, что через некоторое время в этой пустоте начинает всплывать ваша фраза, а потом и требование писать. Рука сама потянется к бумаге. Если что-то помешает, попробуйте вновь расслабиться и затем снова услышать свой приказ. Фразы могут быть разными, но главное условие – они должны быть короткими и существенными.

Если же вы не в состоянии сосредоточиться, не можете включиться в работу, то вам надо попробовать написать любые строчки, которые приходят вам в голову. Главное не

останавливаться и не перечитывать написанное, не прерывать процесс «вработывания». Через некоторое время работа по – настоящему захватит вас.

Активность вашего внимания и умственной деятельности можно повысить, например, с помощью принятых запахов (лимон, лаванда) или при наличии негромких фоновых звуков (приятная негромкая музыка, шум дождя за окном и др.)

Не следует, забывать, что умственную деятельность повышают манипулирование пальцами, жестикуляция, ходьба. Монотонность, однообразие в работе понижают активность мозговой деятельности. Поэтому вам при монотонной работе следует через 15 минут делать короткую паузу (1-2 минуты) или переключаться на другую деятельность. При однообразной работе лучше через полтора часа сделать длительный перерыв. Во время перерыва можно расслабиться с закрытыми глазами или, наоборот, заполнить паузу активными движениями: потанцевать под музыку, сделать несколько ритмичных упражнений.

«Сбросить» внутреннее напряжение и успокоиться при подготовке к сдаче экзамена вам помогут методы саморегуляции.

- сделать паузу в работе по подготовке к экзамену;
- выйти из комнаты, в которой вы готовитесь к экзаменам, или переместиться в другую ее часть;
- подойти к окну и посмотреть на небо, деревья, на идущих по улице людей, попробовать вообразить, о чем они думают;
- опустить ладони под холодную воду на 2-3 минуты;
- постарайтесь каждый день, отведенный на подготовку к испытаниям, иметь немного времени на занятия, которые вам приносят удовлетворение и радость и т.п.

Основной способ саморегуляции – самовнушение.

Для того чтобы уверенно и успешно выполнить задания работы, вам полезно:

- понять и спокойно обдумать проблемы, поставленные в задании, собраться с мыслями для их решения;
- продумать возможные способы решения проблемы, поставленной в задании;
- рационально использовать отведенное на экзамен время: сначала выполнить те задания, которые кажутся более простыми, и затем приниматься за более сложные;
- постарайтесь поддерживать у себя позитивное мышление в течение всего отведенного времени для выполнения заданий;
- не поддавайтесь негативным изменениям в своем настроении;
- помнить, что очень важна положительная самооценка; стоит проговорить про себя: «Я уверен в себе, потому что я положительно себя оцениваю. Я справлюсь с поставленными задачами, и все будет хорошо ...».

Режим доступа:

https://docs.google.com/document/d/1_ADKaDSXoakQoizxbrTbBy_fNIFU7HE3pOiTlcVmoJY/edit