

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

СМИРНОВ ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ
ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
канд. психол. наук, доцент
Тодышева Т.Ю.

Обучающийся
Смирнов В.В.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	7
1.1. Подходы к пониманию психологической коррекции тревожности.....	7
1.2. Социально-психологическая характеристика старших подростков.....	15
1.3. Особенности психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.....	22
Выводы По Главе 1	32
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	34
2.1. Этапы и методы исследования.....	34
2.2. Анализ результатов исследования.....	37
2.3. Научно-практические рекомендации по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.....	48
Выводы по главе 2	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	65
ПРИЛОЖЕНИЕ	72

ВВЕДЕНИЕ

Современная система российского образования функционирует и развивается в соответствии с теми тенденциями, которые были определены Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», а в дальнейшем были конкретизированы Федеральными государственными образовательными стандартами для каждой ступени образования. В соответствии с названными нормативно-правовыми документами, результаты освоения обучающимися программы основного общего образования должны обеспечивать возможность успешного перехода на следующую ступень, сформированность целого ряда личностных качеств, составляющих социально-коммуникативную компетентность личности, и осознанный выбор будущей профессиональной деятельности.

Можно без преувеличения сказать о том, что время обучения школьника в 9 классе – это своеобразный рубеж, переход от этапа номинального взросления школьника к этапу фактического взросления. К моменту завершения обучения в основной школе существенно меняются требования к осуществлению ребёнком учебной деятельности и его поведению. Необходимость соответствовать социальным представлениям о взрослости вызывает у ребёнка вполне обоснованную тревогу.

Прохождение государственной итоговой аттестации, результаты которой предопределяют дальнейшую траекторию получения образования, необходимость определиться с выбором профессии так же вызывают немалое беспокойство.

Помимо прочего, к 15-летнему возрасту завершается собственно подростковый период онтогенеза с переходом в фазу старшего подросткового возраста. Такой переход знаменует качественные преобразования в психофизиологическом развитии ребёнка. Взрывной характер физиологических изменений в организме сменяется достижением относительной зрелости, что отражается на функционировании всех высших

психических функций. В частности, мышление становится более критичным, и девятиклассник всё чаще задумывается о самом себе, о своём месте в социуме, о собственных достоинствах и недостатках. Такие размышления не могут не вызывать беспокойства. Общение со сверстниками приобретает интимно-личностный характер, возникает потребность вызывать симпатию у тех сверстников, которые привлекают самого девятиклассника, в частности, у сверстников противоположного пола. И это тоже, в определённой степени, становится поводом для переживания тревоги.

Иначе говоря, старший подростковый возраст – это время, насыщенное разнообразными факторами, продуцирующими тревожность. Тревожность, в свою очередь, относится к категории таких психологических феноменов, которые достаточно хорошо изучены наукой, в том числе, в контексте возрастных особенностей, но исследование которых не утрачивает своей актуальности, в связи с меняющимися условиями жизнедеятельности человека. Речь, в частности, идёт об изменении условий образовательной среды современных школьников, обусловленном вынужденным переходом на дистанционное обучение. Дистанционное обучение – особый формат организации и осуществления образовательного процесса, обладающий своей спецификой: отсутствием живого общения между обучающимися и педагогами, возрастанием нагрузки, резким повышением уровня личной ответственности обучающихся за результаты учебной деятельности. Всё это становится фактором риска усиления тревожности. Меньшая подверженность обучающихся контролю со стороны педагогов, широкие возможности использовать сетевые ресурсы для предъявления готовых, не самостоятельно выполненных домашних работ, могут привести к снижению тревожности до неадекватно низких значений, когда тревожность перестаёт выполнять свои адаптивные, защитные и стимулирующие функции, что может повлечь за собой крайне негативные последствия в виде неготовности девятиклассников к успешному прохождению государственной итоговой аттестации.

В условиях очного обучения в школе неадекватная тревожность может преодолеваться путём осуществления профилактических и коррекционных мероприятий, осуществляемых в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. В условиях дистанционного обучения такая деятельность затруднена по причине не разработанности методики психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в дистанционном режиме.

Таким образом, можно констатировать наличие противоречия между достаточной разработанностью теоретических и практических аспектов психологической коррекции тревожности в старшем подростковом возрасте и дефицитом методических разработок по психокоррекционной работе в условиях дистанционного обучения. Наличие такого противоречия обуславливает актуальность темы настоящего исследования.

В качестве **объекта** исследования выступает тревожность девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

Предметом исследования являются возможности психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

Цель выполнения выпускной квалификационной работы заключается в разработке научно-практических рекомендаций по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- 1) Рассмотреть существующие в психолого-педагогической науке подходы к пониманию сущности феномена тревожности и его психологической коррекции;
- 2) Изучить социально-психологические характеристики школьников старшего подросткового возраста;

- 3) Выявить особенности психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения;
- 4) Организовать эмпирическое исследование актуального состояния тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения;
- 5) Проанализировать результаты эмпирического исследования;
- 6) Разработать рекомендации по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

В качестве рабочей **гипотезы** выступило предположение о том, что научно-методическую основу психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения составляют:

- выявление особенностей проявления тревожности, обусловленной дистанционным форматом обучения;
- направленность непосредственных психокоррекционных мероприятий на повышение адаптационных ресурсов девятиклассников;
- использование широкого спектра приёмов опосредованного воздействия.

В процессе выполнения работы применялись следующие методы:

- **теоретические методы** исследования (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, систематизация);
- **эмпирические методы** исследования (эксперимент, тестирование);
- **психолого-педагогическое проектирование.**

Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярска МБОУ СШ № XX. В исследовании приняло участие 20 обучающихся в возрасте 15-16 лет.

Практическая значимость настоящего исследования состоит в возможности использования разработанных методических материалов по психокоррекции тревожности девятиклассников школьными психологами в практике психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях дистанционного обучения.

Структура выпускной квалификационной работы определяется поставленными задачами и состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), заключения, списка использованной литературы, состоящего из 48 источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Подходы к пониманию психологической коррекции тревожности

Понятие тревожности начали рассматривать в 1950-ые годы зарубежные ученые (З.Фрейд, А.Адлер, К.Роджерс, Э.Фромм, К.Хорни) и в 60-70 годы в отечественной психологии (А.М. Прихожан, А.И. Захаров, Б.А. Вяткин, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин и другие). По сей день проблема тревожности не разрешена в полном объеме, а с учетом каждодневных стрессовых ситуаций актуальность только возрастает.

В современной научной литературе отмечается, что тревожность представляет собой некоторое переходящее психическое состояние внутреннего беспокойства, переживания тревоги, субъективного ощущения напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, ощущения неопределенной угрозы [34]. Из данного определения видно, что тревожность представляет собой состояние, вызванное у человека путем появления некой угрозы, что создает напряжение и дискомфорт личности. Причем важно отметить, что именно подобное состояние возникает в случае реальной или кажущейся для личности опасности, а как только источник угрозы исчезает, то и напряжение снижается, тревожность пропадает, а значит, можно судить о ситуативной тревожности.

Помимо ситуативной тревожности, есть понятие личностной тревожности, которая является уже постоянной чертой личности. Вот как о ней пишет Гульчевская Н.Е.: «У каждого человека есть относительно устойчивая склонность воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных ситуациях и реагировать на эту ситуацию повышением ситуативной тревожности» [12, с. 10]. Эту склонность именуют личностной тревожностью – свойством, дающим представление об индивидуальных различиях и

подверженности действию различных стрессоров [17]. Величина личностной тревожности характеризует прошлый опыт индивида, то есть насколько часто ему приходилось испытывать ситуативную тревожность. Другими словами, можно сказать, что часто проявляемое состояние тревожности со временем переходит в личностное свойство, которое становится устойчивым явлением.

Итак, из вышеизложенного вырисовывается две разновидности тревожности, имеющие единое основание, но отличающиеся временными рамками протекания самого психического явления. Как видим, ситуативная тревожность является динамическим психическим состоянием, которое можно регулировать и изменять. Вместе с тем, личностная тревожность обладает стабильным проявлением во всех типичных и нетипичных ситуациях для человека, является устойчивым психическим свойством личности и закрепляется на долгие годы.

Более того, осваивая материалы, посвященные тревожности, целесообразным является акцентирование внимания на значимости эмоциональных состояний на общем развитии личности. Эмоциональные состояния служат адаптивным механизмом в приспособлении к окружающей среде и в зависимости от того, какой эмоциональный фон преобладает в жизни, в соответствии с ним и будет формироваться личность в целом. Эмоциональный фон существования человека дает ему возможность подпитываться личностными ресурсами в сложных для него ситуациях [43]. Какими эмоциональными состояниями человек обладает, с тем оттенком позитива или негатива будет личность находить выходы из проблемных ситуаций.

Проведя контент-анализ источников отечественной и зарубежной литературы по проблеме (Ф.Б. Березина, Ю.Л. Ханина, Я. Рейковского, В.А. Ананьева, Б.И. Кочубей, Е.В. Новиковой, П. Тиллиах, Ц. Фейдимена, Р. Фрейгера, В.М. Астапова, J. Taylor, R. Lasarus, Ch. Spielberger, L. Sarason), можно вывести понятие тревожности следующим образом: тревожность – это

состояние, носящее неприятный для человека характер непредсказуемости, неопределенности, вызывающее чувство беспокойства и дискомфорта в условиях субъективной опасности или угрозы.

Рассматривая разновидности тревожности, можно выделить особенности каждой из них.

Отметим особенности ситуативной тревожности:

- состояние;
- субъективное переживание;
- реакция на стресс;
- нервозность;
- беспокойство;
- динамическая характеристика;
- поддается изменению и регулированию;
- исчезает по мере устранения источника воображаемой или реальной угрозы;
- наблюдаются физиологические изменения организма: учащенное сердцебиение, дыхание, повышенное артериальное давление, снижение порогов чувствительности [37].

Обозначим особенности личностной тревожности:

- свойство личности;
- склонность человека к частым переживаниям чувства тревоги;
- восприятие огромного количества ситуаций как угрожающих;
- устойчивая характеристика;
- длительность на протяжении большого количества времени;
- следствие закрепления ситуативной тревожности;
- сложное строение компонентов: когнитивный (включает отрицательные мысли по поводу ожидания неудовлетворения потребностей), эмоциональный (острое переживание дискомфорта и субъективного неблагополучия), операциональный (поведенческий аспект, защитные механизмы личности) [47].

Таким образом, подытожив вышесказанное, можно отметить, что, несмотря на то, что общее основание тревожности едино и состоит оно в восприятии субъективной опасности или угрозы, что вызывает ощущение дискомфорта и беспокойства у человека, все же отличительными чертами тревожности являются ее временной аспект и характер динамичности или стабильности этого психологического явления.

Причины тревожности разнообразны. Как отмечает К. Хорни, тревожность всегда связана с неизвестностью и неопределенностью, что вызывает тревогу и беспокойство человека, основанные на невротических проявлениях [46].

Причинами, вызвавшими тревожность личности, могут быть самые разнообразные явления, происходящие с человеком, в зависимости от тех ценностных ориентаций, которые определяются им самим в собственном мировоззрении. К субъективным факторам можно отнести причины информационного характера, заключающиеся в искаженном представлении предстоящих событий. Причиной тревожности также могут быть факторы психологического характера, а именно, факторы индивидуально-личностного развития человека. Помимо субъективных факторов, есть и объективные. К числу объективных факторов может отнести утомление, заболевания, нарушения психики, влияние препаратов, вызывающих на измененное состояние сознания.

Тревожность очень негативно сказывается на развитии личности в целом, и в частности, отражается во всех сферах жизнедеятельности человека: в общении, поведении, деятельности, а также сказывается на психическом и соматическом здоровье. Это обусловлено системным характером тревожности. По этой причине тревожность подлежит обязательной психологической коррекции.

Психокоррекция в современной психологической науке рассматривается как вариант психологической помощи, представляющей собой совокупность психологических приемов, которые используются

практикующим психологом для определенных недостатков особенностей внутреннего мира личности или поведения психически здорового человека.

Можно говорить о том, что регуляция тревожности может осуществляться двумя способами – посредством предупреждения их возникновения, а также ликвидация уже возникших негативных состояний. Любой из обозначенных способов может осуществляться через воздействие на психику человека извне (например, посредством воздействия специалиста-психолога посредством средств психологической регуляции) либо же через самовоздействия (использования самовнушения, самоубеждения, а также аутогенной тренировки). Во втором случае речь идет о деятельности саморегуляции.

Методы психокоррекции тревожности можно разделить на две большие группы: методы прямой регуляции и опосредованного влияния на психологические состояния. Первую группу составляют такие методы, как методы библиотерапии, музыкальной терапии, а также воздействие с использованием фармакологических средств, тогда как средства опосредованного влияния включают деятельность трудовой терапии, внушения, а также имитационных игр.

Библиотерапия – специальное коррекционное воздействие на человека с ограничениями с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния. Коррекционное чтение воздействует на психические состояния или свойства личности индивидов, которые испытывают неудовлетворенность своим образом жизни и желание его изменить, желание войти в круг людей, творчески владеющих словом или для того, чтобы поделиться своим творческим опытом и т.д. [41].

Терапия художественным творчеством – универсальный междисциплинарный (на стыке медицины, психологии, педагогики, культуры, социальной работы) метод, используемый в целях комплексной реабилитации и направленный на устранение или уменьшение нервно-

психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, компенсаторных навыков, формирование способностей к игровой, образовательной, трудовой деятельности в процессе занятий специфическими, целенаправленными видами творчества. Основной задачей терапии творчеством является восстановление индивидуальной и общественной ценности пожилых, а не только восстановление утраченных функций организма и приобщение к труду [32].

В настоящее время арт-терапия рассматривается как направление в практической психологии, направленное на поддержание оптимального состояния человека посредством использования творческих средств [33].

Арт-терапия характеризуется наличием целого ряда преимуществ, в сравнении с другими методами, в частности, у неё отсутствуют ограничения по возрасту, основой арт-терапии выступает общения участников взаимодействия, взаимное принятие, а также ориентация на раскрытие внутреннего потенциала человека [21]. Также арт-терапия характеризуется наличием возможностей для расширения кругозора, способствует улучшению самочувствия, снижению тревожности [31].

Игровая терапия – это комплекс психокоррекционных и реабилитационных игровых методик. Нередко игротерапия рассматривается как средство для раскрепощения патологических психических состояний человека. Являясь уникальным средством комплексной психокоррекции, эта технология может выполнять функции социализации, развития, воспитания, адаптации, релаксации, рекреации и др. При этом травмирующие жизненные обстоятельства переживаются в условном, ослабленном виде [5].

Игротерапия помогает опробовать типы поведения, выделив наиболее подходящие для конкретной личности в определенной жизненной ситуации. Именно ролевое поведение отражает психологическое состояние и функциональные тенденции человека.

Рефлексивные механизмы регулирования тревожности подробно описаны А.В. Карповым, который предлагает понимать рефлексивность как

наивысший по степени интегрированности процесс деятельности, так как она может рассматриваться как механизм и способ выхода психики за собственные пределы, что в целом детерминирует пластичность, а также адаптивность личности [19]. Рефлексивность можно характеризовать не только как знание или понимание субъектом самого себя, но также и выяснение того, как другие люди понимают личностные особенности, когнитивные представления, а также эмоциональные реакции.

Смысловые механизмы регулирования тревожности представлены системой смысложизненных ориентаций, которые характеризуют индивидуальное отражение действительного отношения человека к тем объектам, относительно которых разворачивается ее деятельность. Как отмечает Д.А. Леонтьев, смысловая сфера личности может рассматриваться как организованная совокупность смысловых структуры (образований), а также связей между ними, что обеспечивает смысловую регуляцию жизнедеятельности субъекта во всех её аспектах [23].

В настоящее время большинство психологов, занимающихся коррекцией тревожности, пришли к убеждению, что работа с негативным поведением будет более эффективна, при сочетании формирования адаптивных форм поведения и адекватной реальности системе смысложизненных ориентаций, притом это в равной степени касается и психокоррекционной работы со взрослыми, и работы с подростками, состояние самосознания которых достигло определённой зрелости, что свойственно старшим подросткам [25]. В этой связи предпочтение отдаётся когнитивному подходу, предполагающему ориентировку на настоящее, на актуальную в данный момент проблему клиента. Основу коррекционного воздействия составляет научение новым способам мышления о себе и о мире. Когнитивная психокоррекция директивна, но позиция клиента при таком подходе активная. На это указывает обязательная практика системы домашних заданий, цель которых – формирование опыта переноса новых

навыков, полученных в процессе консультирования, в среду реального взаимодействия со своим окружением.

Каждый из рассмотренных подходов может применяться в психокоррекции тревожности старших подростков, но при отборе конкретных приёмов работы и определения режима психокоррекционной работы необходимо учитывать возрастные закономерности участников коррекционно-развивающей деятельности и индивидуальные различия в показателях тревожности.

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сформулировать следующие выводы:

- тревожность представляет собой одновременно специфическое состояние эмоциональной сферы, характеризующееся переживанием ощущения беспокойства в определённых ситуациях жизнедеятельности, и личностное свойство, выражающееся в склонности ощущать беспокойство и угрозу, вне зависимости от обстоятельств;

- тревожность можно рассматривать как нормальную реакцию психики на реальные и вероятностные угрозы, когда её уровень соответствует норме, в то время как превышение или, напротив, чрезмерное снижение тревожности оказывает негативное воздействие на психологическое благополучие индивида;

- существует множество разнообразных подходов к психокоррекции тревожности, каждый из которых обладает своим уникальным содержанием спецификой воздействия, и выбор оптимальных методов зависит от целевых ориентиров психокоррекционной работы, а также от возраста субъектов коррекционного воздействия.

1.2. Социально-психологическая характеристика старших подростков

В психолого-педагогической литературе старший подростковый возраст характеризуется, как граница детства, а также, границей взросления с радикальными изменениями социальных ролей, что характеризует, данный возрастной период как период взросления [13].

Старший подростковый возраст соответствует возрастному периоду 14(15) -16(17) лет.

Д.Б. Эльконин называет старший подростковый возраст старшим школьным возрастом и ставит ему возрастные границы 15-17 лет, определяя ведущим видом деятельности учебно-профессиональную, в процессе которой происходит формирование таких новообразований, как мировоззрение, профессиональные интересы, самосознание, мечты и идеалы [48].

Зарубежная психолого-педагогическая наука не отделяет этот возрастной этап от подросткового периода, поэтому все проблемные аспекты приписывает тем сложностям, которые свойственны подростковому периоду, сопровождающемуся интенсивными физиологическими и психологическими изменениями, делающими ребёнка взрослым [7].

Отечественная психология, рассматривая возможности этого возраста, считает, что в пределах этого периода жизни идет интенсивное взросление со стороны всех сторон личности. Такой подход к этому возрасту поддерживается и социально. Например, получение паспорта гражданина России – с 14 лет, участвовать в выборных органах, служить в армии, заводить семью – с 18 лет.

От собственно подросткового возраста старший подростковый возраст отличается тем, что их требования самостоятельности направлены на сохранение собственных мнений, взглядов, убеждений, тогда как самостоятельность подростков проявляется в поступках и делах, иногда крайне необдуманных [9].

С переходом ребёнка на стадию старшего подросткового возраста почти не проявляется подростковая импульсивность и эмоциональная нестабильность. Старшие подростки стараются быть уравновешенными и сдержанными при решении многих серьезных личностных проблем. У них начинается активная работа в стремлении самому разобраться в сложных проблемах существующего мира. Эти поиски положительно влияют на формирование нравственных взглядов и убеждений, на рост его самосознания. Вместе с тем, такие поиски и попытки саморегуляции своего эмоционального состояния создают ощущение напряжённости, продуцируют тревогу.

Самосознание – это главное новообразование личности ребёнка рассматриваемого возраста.

Л.С. Выготский, раскрывая содержание этого понятия с точки зрения культурно-исторической теории, отметил, что самосознание есть социальное сознание, перенесенное вовнутрь, то есть первоначально на развитие личности влияют социальные нормы общества, регулируя поведение, а затем человек опирается на эти нормы, которые стали его собственными регуляторами [11].

В.С. Мерлин, раскрывая понятие самосознание, определил четыре содержательных компонента:

- выделение себя из внешнего мира за счет осознания своих отличий;
- осознание себя как активного деятеля, способного изменять окружающий мир;
- анализ своих психических процессов и эмоциональных состояний;
- формирование нравственных качеств и уважение себя [28].

Основное новое качество личности в этом возрасте, или, как принято в возрастной психологии, основное новообразование, заключается в самоопределении школьников, которое имеет совсем иное содержание, нежели в подростковом возрасте.

В подростковом возрасте оно в большей степени было связано с различными конфликтными ситуациями. В старшем подростковом возрасте на первый план выходит проблема самоопределения по отношению к социальным ценностям, по отношению к макросоциуму [16].

Именно эти изменения являются показателями настоящего взросления личности ребёнка на данном этапе развития.

Под самоопределением личности понимается, прежде всего, большой набор признаков и качеств, которые у каждого человека находятся в определённой иерархии.

Сюда входят:

- критерии и нормы оценивания себя, своих ценностей и идеалов, убеждений и смыслов, а также представлений о тех ожиданиях, которые предъявляет социум;

- определение своих имеющихся качеств, сильных и слабых сторон своей личности, своих черт характера, возможностей и способностей;

- построение планов на будущее, постановка целей и задач [24].

А.К. Маркова, раскрывая понятие самоопределения, отмечает, что это достаточно сложный процесс развития человека, который проявляется в разных видах: личностное, профессиональное, социальное и другие виды самоопределения [26].

Личностное самоопределение – это определение себя в соответствии с выработанными в обществе критериями становления личности.

Проблема личностного самоопределения в психолого-педагогической литературе довольно широко представлена в работах М.Р. Гинзбурга, Д.И. Фельдштейна, Т.М. Буякаса, И.В. Дубровиной и других учёных. В этих исследованиях особый акцент сделан на выявление вопросов о том, в каких условиях происходит самоопределение личности, какие системы и социальные связи влияют на этот процесс.

Профессиональное самоопределение – это критерии профессии, которые человек для себя выбирает, «примеряет» к своим особенностям и интересам.

В течение всей жизни происходит углубление и уточнение этого самоопределения.

В отечественной психологии профессиональное самоопределение рассматривается в работах Л.А. Головей, Е.А. Климова, А.К. Марковой, С.Н. Пряжникова и ряда других исследователей. Обобщив и систематизировав результаты их исследований, И.Ю. Кулагина отмечает тесную связь личностного и профессионального самоопределения, наличие в них множества общих признаков, но, в то же время, в их содержании имеются отличия, которые выражаются в следующем: профессиональное самоопределение в конечном варианте всегда обозначается какой-то конкретной формой, например, получением диплома или удостоверения о профессионализме [22]. Личностное же самоопределение – это более сложная составляющая, которая не удостоверяется никакими формальными документами.

Профессиональное самоопределение во многом зависит от внешних благоприятных условий, а личностное – только от самого человека и парадоксально то, что в большинстве случаев, именно негативные условия позволяют личности определиться по-настоящему и сделать правильный личностный выбор.

В аспекте личностного и профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте рассматривается важный фактор их развития – это стремление строить свои жизненные планы на будущее.

Этот период может проходить как позитивно, так и негативно, всё будет зависеть от реально накопленного опыта, реалистических самооценок, как личности, так и собственных способностей, и возможностей.

Переоценка себя, «юношеская самоуверенность» может приводить к не желаемым последствиям и разочарованиям. Поэтому развитию личности в

старшем подростковом возрасте нужно уделять серьёзное внимание, особенно в плане развития его самосознания, которое позволяет познать себя как личность за счёт рефлексии и самоанализа.

Важное место в развитии старших подростков отводится ценностным ориентациям, которые выступают в виде научно-теоретических, философских, нравственных и в совокупности составляют основу их мировоззрения.

Таким образом, краткий экскурс в содержание особенностей психического развития в старшем подростковом возрасте позволяет отметить, что именно в этом отрезке жизни происходит завершающая фаза превращения ребенка во взрослого человека со всеми сложностями этого превращения.

Раскрывая особенности старшего подросткового возраста, нельзя не отметить, что современными исследователями был обнаружен и описан психологический феномен, свойственный современным представителям ранней юности и ранее не упоминавшийся учёными в качестве специфической черты старших школьников. Речь в данном случае идёт о так называемом «синдроме невзрелости» или феномене «жизнь без усилия жить» [11, с. 41].

Е.Е. Сапогова глубоко проанализировала существующую ситуацию развития нашего общества, где произошли социально-экономические реформы и идеологические трансформации, и отметила следующие изменения в аспекте человеческого взросления [42]:

- современная взрослость не соответствует сложившимся моделям возрастной психологии;
- внутренне сопротивление взрослению – «синдром Питера Пэна»;
- растёт тенденция отрицания смыслов и ценностей;
- бегство от старости;
- тенденция к избеганию принятия на себя ответственности за свою собственную жизнь.

Эти тенденции захватывают различные сферы жизни и деятельности подрастающего поколения, и, применительно к теме настоящего исследования, следует заметить, что, с одной стороны, старший подростковый возраст – это наиболее благоприятный период для формирования самых важных личностных новообразований, а, с другой стороны, жизнь современных школьников наполнена множеством социальных рисков, способных негативно воздействовать на развитие личности в этом возрасте.

Именно поэтому требуется постоянное внимательное отношение и конструктивное взаимодействие взрослых с детьми, переживающими возрастные кризисы. Необходимо входить с ними в личностный диалог, признавать их мнения, и рассуждать вместе с ними о самых сложных, противоречивых ситуациях современной жизни. Именно в таких формах межличностного взаимодействия создаются условия для формирования и закрепления в сознании старшеклассника социально одобряемых норм и ориентиров поведения.

Одно из самых значимых событий в жизни старшего подростка – государственная итоговая аттестация. Именно в 15-летнем возрасте школьнику впервые приходится пройти это испытание, которое во многом предопределяет его будущее. От успешности прохождения государственной итоговой аттестации в 9 классе зависит, сможет ли школьник продолжить обучение в старших классах или поступить в образовательное учреждение среднего профессионального образования, если в его планы входило освоение программы 10-11 классов параллельно с получением профессионального образования. Неуспешное прохождение аттестации фактически приравнивается к невозможности продолжить обучение и к необходимости сдавать экзамены повторно. Всё это является сильнейшим стрессогенным фактором, действие которого ещё больше усиливается жёсткостью организационного режима аттестационной процедуры.

Таким образом, в старшем подростковом возрасте происходит самоопределение личности, которое выражается в выделении себя из внешнего мира за счет осознания своих отличий, осознании себя как активного деятеля, способного изменять окружающий мир, анализе своих психических процессов и эмоциональных состояний, формировании нравственных качеств и уважении себя. Все эти черты отличают старшего подростка от подростка, который не склонен к самоанализу, проявляет негативизм, стремится к подражанию представителям референтной группы. Существенное значение имеет тот факт, что большинство особенностей старшего подросткового возраста является предикторами тревожности.

1.3. Особенности психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения

Рассмотрение вопроса об особенностях психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения следует начать с замечания о том, что на сегодняшний день этот вопрос в научной литературе является малоизученным. Строго говоря, публикации, посвящённые психологической коррекции тревожности школьников в условиях дистанционного обучения, отсутствуют как таковые.

В этой связи выявление подлежащий рассмотрению в настоящем параграфе вопрос необходимо освещать через призму описания особенностей дистанционного обучения – его возможностей и ограничений, той специфики, которая присуща такому формату обучения и участникам образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, а также фрагментарно освещаемого психологами-практиками опыта психологического сопровождения образовательного процесса в дистанционном режиме обучения.

Массовый переход на дистанционный формат обучения начал осуществляться в нашей стране с марта 2020 года по причине пандемии

COVID19. Для разработки и реализации программ дистанционного обучения на основе Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4], в ст. 16 которого дистанционное обучение позиционируется как одна из допустимых форм реализации образовательных программ, были разработаны специальные нормативно-правовые акты [2, 3], предписывающие переход всех образовательных организаций на удалённый режим обучения, с детальным перечнем требований к организации образовательного процесса в дистанционном режиме. Анализ приказов профильных ведомств, регламентирующих переход всей системы российского образования на дистанционный режим функционирования, позволяет выделить одну очень важную особенность, а именно: в них имеется указание на то, что организация образовательного процесса в дистанционном режиме не влияет на содержание деятельности образовательных организаций и требования к результатам освоения обучающимися образовательных программ. Это означает, что переход на дистанционное обучение не должен приводить к отмене или сокращению объёмов не только учебной деятельности, но и воспитательной работы педагогов, а также являющегося обязательным психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. При этом особого внимания заслуживает тот факт, что в методическом аспекте психолого-педагогическое сопровождение оказалось совершенно не обеспеченным рекомендациями Минпросвещения РФ, в то время как для реализации учебных задач такие рекомендации были разработаны [29].

Ещё один момент, на который нельзя не обратить внимания при обсуждении вопроса о методическом обеспечении деятельности образовательных организаций в условиях дистанционного обучения – это недостаточная результативность первичных мер поддержки педагогов рекомендациями. Об этом можно судить по содержанию ноябрьского письма Минпросвещения РФ, изданном на основе результатов мониторинга первого полугодия дистанционного обучения [1].

Как показал проведённый ВЦИОМ в мае 2020 года опрос обучающихся, их родителей и педагогов, удовлетворённость результативностью обучения в дистанционном режиме колеблется в пределах от 15% до 31%. Подавляющее большинство обучающихся и педагогов отметили существенное возрастание учебной нагрузки [6].

В августе 2020 года специалистами Института социального анализа и прогнозирования РАНХ и ГС при Президенте РФ был проведён ещё один, более масштабный, социологический опрос, который со всей наглядностью продемонстрировал снижение качества образования при дистанционном режиме, которое расценивается участниками опроса как угроза для дальнейшего развития системы образования в целом и благополучия обучающихся, в частности [40].

В публикациях современных исследователей, посвящённых процессуальной и результативной сторонам дистанционного обучения, отмечается, что дистанционный формат обучения обладает рядом особенностей:

- отсутствие живого общения между обучающимися и педагогами;
- формализация и обезличивание образовательного процесса;
- дисбаланс между «качеством» и «количеством» преподаваемого материала (перевес в сторону количества);
- ограничение возможностей контроля успеваемости обучающихся;
- отсутствие возможности формирования и развития знаний, умений и навыков, которые приобретаются исключительно в процессе очного обучения и общения обучающихся с педагогами;
- практически абсолютная доступность;
- снижение затрат на содержание образовательных организаций и стоимости обучения для тех, кто получает образование на коммерческой основе;
- совершенствование процесса цифровизации образования и активное пополнение банка цифровых образовательных ресурсов [45].

Среди приведённого перечня особенностей дистанционного обучения большинство позиций сопряжено с появлением проблем организационного, технического и методического свойства. Эти проблемы активно обсуждаются авторами научных публикаций, при этом чаще всего в качестве основного фактора проблематичности перехода на дистанционное обучение указывается стремительность внедрения практики дистанционного обучения. Иначе говоря, по мнению исследователей, российская система образования оказалась неготовой к переходу на дистанционный формат обучения [18]. Сложившаяся ситуация представляется довольно парадоксальной, в силу того, что проблематика дистанционного обучения обсуждается достаточно давно, и существует целый ряд диссертационных исследований, в которых охарактеризованы риски перехода на дистанционное обучение, а также предложены меры по их предупреждению. Так, на официальном сайте факультета дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета опубликовано более 40 диссертаций по различным проблемам дистанционного обучения в ВУЗе [14].

Педагогические условия успешной организации образовательного процесса подробно описаны в диссертационном исследовании А.А. Скворцова [44].

Отдельного внимания заслуживает диссертация А.В. Овчинникова, в которой детально исследована специфика дистанционного обучения в условиях сельских школ, которые всегда отличались меньшей, в сравнении с городскими школами, ресурсообеспеченностью (в том числе, обеспеченностью техническими средствами обучения – компьютерами, доступом в сеть Интернет и т.д.), меньшей прогрессивностью методики обучения и воспитания школьников, меньшей результативностью школьного образования. Особый интерес к этой работе обусловлен тем фактом, что в предложенной автором модели организации дистанционного обучения учащихся в сельской школе значимое место занимает диагностический блок,

включающий, помимо педагогической диагностики предметных знаний и умений, мониторинга технических параметров ИКТ-компетентности, включает психологическую диагностику по следующим показателям: мотивация учения и эмоционального отношения к учению (мотивация достижения, познавательная активность, тревожность, гнев); уровень развития коммуникативных умений и навыков (изложение собственных мыслей, ведение дискуссии, взаимодействие в учебной группе, соблюдение социальной дистанции в ходе общения); уровень развития интеллектуальных умений и навыков (восприятие информации, интеллектуальная обработка информации, результативность интеллектуальной деятельности, самооценка результатов деятельности) [35].

Сама факт наличия такого диагностического блока уже указывает на то, что дистанционное обучение подразумевает психолого-педагогическое сопровождение в качестве необходимого элемента модели ДО в школе.

Более того, автором исследования эмпирическим путём убедительно доказано, что «эффективность организации дистанционного обучения учащихся в сельской школе достигается реализацией системы следующих педагогических условий: организационно-педагогических (наличие учебной коммуникации, использование здоровьесберегающих технологий), обеспечивающих функционирование процессуального компонента педагогического процесса; психолого-педагогических (психолого-педагогическое сопровождение, наличие внутренней мотивации учения, сформированность навыков самостоятельной работы и ИКТ-компетентность), способствующих изменению личностных характеристик обучающихся» [32, с. 10]. Среди частных результатов диагностики необходимо отметить повышение у школьников, обучавшихся в дистанционном режиме по экспериментальной модели, уровня учебной мотивации и улучшение эмоционального отношения к учёбе, при одновременном снижении уровня ситуативной и личностной тревожности.

О необходимости психолого-педагогического сопровождения учащихся в условиях дистанционного обучения свидетельствуют данные психологического анализа дистанционного обучения в период самоизоляции. Авторы этой публикации утверждают, что у обучающихся в дистанционном режиме начинают проявляться негативные тенденции в развитии ценностно-смысловой сферы (вместо ориентации на достижение успеха начинает превалировать ориентация на избегание неудач), личностные деформации по типу инфантилизма или, напротив, перфекционизма, прагматизма, эгоцентризма. Снижается уровень критичности мышления, появляются проблемы с концентрацией и распределением внимания. Нередки нарушения в эмоциональной сфере, проявляющиеся в появлении склонности к депрессии и повышении уровня тревожности. Безусловно, все эти негативные тенденции требуют своевременной психокоррекционной работы, методика осуществления которой в дистанционном режиме, как отмечалось выше, на сегодняшний день является «белым пятном» в практике психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [27].

В контексте исследуемого вопроса заслуживает внимание публикация, посвящённая личностной тревожности обучающихся в условиях компьютеризации школьного и высшего образования, в которой утверждается, что компьютеризация обучения влечёт за собой множество новых возможностей (расширение границ образовательного пространства, простор для творчества, приучение обучающихся к самоорганизации и самоконтролю и многие другие), но, вместе с тем, она актуализирует многие личностные проблемы и может оказывать негативное влияние не только на результаты учебной деятельности обучающихся, но и на их личностное развитие. Среди ключевых проблем личностного развития обучающихся в условиях компьютеризации образования называется неадекватность уровня личностной тревожности [38].

Авторы обращают внимание на то, что «в настоящее время методы сопровождения процесса обучения тревожных учащихся не рассматривают

проблему тревожности как комплексную, т.е. учитывающую в своей основе не только индивидуально-личностные особенности обучающихся, но и особенности условий современного учебного процесса и взаимодействия, обучающегося с педагогами. Методы психолого-педагогической поддержки не составляют целостную систему по нормализации неадекватной тревожности, практически не рассматривают возможность самостоятельного преодоления обучающимся неадекватной тревоги» [38].

Опираясь на данные собственного эмпирического исследования уровня личностной тревожности старшеклассников, Д.А. Радулевич и И.А. Рудакова установили, что наличие обратно пропорциональной зависимости между неадекватным уровнем тревожности и неадекватной самооценки. Неадекватность самооценки, в свою очередь, является, по мысли авторов исследования, прямым следствием тех мотивационных трудностей, которые возникают у старшеклассников в процессе осуществления ими учебной деятельности. Старшеклассники с неадекватно высоким уровнем личностной тревожности склонны к тому, чтобы постоянно ощущать угрозу своей самооценке и успешности учебной деятельности. При неадекватно низком уровне личностной тревожности школьники отличаются инертностью и пассивностью, что тоже негативным образом влияет на результативность их учёбы.

На основе данных констатирующего эксперимента Д.А. Радулевич и И.А. Рудакова разработали авторскую модель организации индивидуальных образовательных траекторий педагогической поддержки обучающихся с разным уровнем личностной тревожности в условиях обучения с использованием информационных технологий. Ключевая идея, положенная в основу этой модели, заключается в обеспечении постоянного коммуникативного взаимодействия педагога и обучающихся. Это означает, что, несмотря на подразумеваемую компьютеризированное обучение высокую степень самостоятельности и автономии обучающихся, ведущая роль в учебном процессе должна оставаться за учителем, которому надлежит

занимать в дистанционном обучении не менее активную позицию, чем в традиционном формате непосредственного взаимодействия с детьми в школе. По замыслу авторов модели, педагогам следует усилить воспитательную составляющую взаимодействия с обучающимися, в целях развития у последних таких ценностно-смысловых ориентиров, которые будут способствовать продуктивному обучению.

Система педагогической поддержки обучающихся предполагает ориентацию на субъективный опыт школьников, вариативность постановки учебных задач (перед школьниками с неадекватно низким уровнем личностной тревожности рекомендуется ставить задачи повышенной сложности, перед высокотревожными школьниками – задачи разного уровня сложности и с максимально разнообразным содержанием) и активное использование психотехнических упражнений на нейтрализацию негативных эмоциональных состояний.

Признавая безусловную ценность этого исследования, мы, всё же, вынуждены констатировать тот факт, что такие работы пока остаются единичными примерами практики реализации задач психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения, в то время как методика психокоррекции негативных эмоциональных состояний и личностных деформаций в дистанционном формате пока обозначена только лишь в рамочном виде.

Так, например, Е.Ф. Рахманкулова предлагает использовать в работе электронные версии психологических тестов для проведения диагностической работы, организовывать индивидуальное и групповое консультирование в режиме онлайн, осуществлять просветительскую деятельность в режиме оффлайн. При этом конкретных рекомендаций по проведению консультаций автор не описывает [39].

Аналогичные предложения общего плана по организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в

дистанционном режиме содержатся в трудах В.С. Брызгалова [10] и М.В. Моисеевой [30].

Практикующий школьный психолог М.В. Закирьянова вполне справедливо считает, что для полноценного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях дистанционного обучения необходимо, прежде всего, решить следующий комплекс задач:

- подобрать подходящую организационную модель психологической поддержки образовательного процесса (традиционную, централизованную, кустовую или смешанную);

- разработать соответствующую нормативную документацию, которая будет регламентировать деятельность педагога-психолога с учётом специфики дистанционного формата деятельности;

- выяснить, какие направления, формы и уровни психолого-педагогической поддержки можно перевести на дистанционный формат работы;

- адаптировать рабочий инструментарий под дистанционный формат;

- организовать рабочее место педагога-психолога [16].

В качестве конкретных рекомендаций по работе школьного психолога в дистанционном режиме М.В. Закирьянова приводит перечень форматов психолого-педагогической поддержки участников образовательного процесса:

- консультирование онлайн (с использованием программ Zoom, Skype, WhatsApp);

- консультирование по принципу «телефон доверия» через электронную почту и оперативная помощь через социальные сети;

- диагностика через сеть Интернет, с возможностью сбора данных на едином ресурсе (например, социально-психологическое тестирование);

- проведение онлайн опросов и тестов с помощью Интернет-ресурсов (например, тестирование через Google-формы);

- просвещение и психопрофилактика посредством создания видео-контента, прямых эфиров, вебинаров, электронных библиотек, коллекций видеофильмов;

- коррекция с использованием онлайн- и мобильных тренажеров, онлайн игр (например, для коррекции и развития познавательных процессов);

- фиксация и хранение материалов в рамках психолого-педагогического сопровождения в виртуальном облаке;

- экспертиза материалов дистанционного обучения с точки зрения соответствия возрастным и индивидуальным особенностям, психологическим характеристикам познавательных процессов.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сформулировать следующие выводы:

- на сегодняшний день имеются научные данные о том, что в условиях дистанционного обучения нарушаются отдельные аспекты личностного развития, в том числе, имеет место негативное воздействие на уровень тревожности, который может стать как неадекватно высоким, так и неадекватно низким;

- достаточно хорошо изучены особенности дистанционного обучения, связанные с переходом на дистанционное обучение риски и меры по устранению возникающих трудностей, однако проблемы, возникающие при переходе на дистанционное обучение, остаются по-прежнему актуальными;

- научным сообществом и практикующими специалистами признаётся факт необходимости и обязательности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, однако методика реализации частных задач психологической поддержки участников образовательного процесса до настоящего времени не разработана, в том числе и методика осуществления психокоррекционной работы с тревожными школьниками.

Выводы по главе 1

Изучение вопроса о том, что представляет собой психологический феномен тревожности, и каковы подходы к психологической коррекции тревожности, позволило установить следующее:

- тревожность представляет собой одновременно специфическое состояние эмоциональной сферы, характеризующееся переживанием ощущения беспокойства в определённых ситуациях жизнедеятельности, и личностное свойство, выражающееся в склонности ощущать беспокойство и угрозу, вне зависимости от обстоятельств;

- тревожность можно рассматривать как нормальную реакцию психики на реальные и вероятностные угрозы, когда её уровень соответствует норме, в то время как превышение или, напротив, чрезмерное снижение тревожности оказывает негативное воздействие на психологическое благополучие индивида;

- существует множество разнообразных подходов к психокоррекции тревожности, каждый из которых обладает своим уникальным содержанием и спецификой воздействия, и выбор оптимальных методов зависит от целевых ориентиров психокоррекционной работы, а также от возраста субъектов коррекционного воздействия.

По результатам анализа монографий, учебных пособий и публикаций в периодической печати в области возрастной и педагогической психологии было установлено, что в старшем подростковом возрасте происходит самоопределение личности, которое выражается в выделении себя из внешнего мира за счет осознания своих отличий, осознании себя как активного деятеля, способного изменять окружающий мир, анализе своих психических процессов и эмоциональных состояний, формировании нравственных качеств и уважении себя. Все эти черты отличают старшего подростка от подростка, который не склонен к самоанализу, проявляет негативизм, стремится к подражанию представителям референтной группы.

При этом сама социальная ситуация развития и большинство особенностей старшего подросткового возраста могут выступать в качестве источников развития тревожности старших подростков.

Особенности психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения заключаются в следующем:

- на сегодняшний день имеются научные данные о том, что в условиях дистанционного обучения нарушаются отдельные аспекты личностного развития, в том числе, имеет место негативное воздействие на уровень тревожности, который может стать как неадекватно высоким, так и неадекватно низким;

- достаточно хорошо изучены особенности дистанционного обучения, связанные с переходом на дистанционное обучение риски и меры по устранению возникающих трудностей, однако проблемы, возникающие при переходе на дистанционное обучение, остаются по-прежнему актуальными;

- научным сообществом и практикующими специалистами признаётся факт необходимости и обязательности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, однако методика реализации частных задач психологической поддержки участников образовательного процесса до настоящего времени не разработана, в том числе и методика осуществления психокоррекционной работы с тревожными школьниками.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Этапы и методы исследования

Выполнение практической части исследования осуществлялось в три этапа.

На первом этапе осуществлялась диагностика актуального состояния тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

На втором этапе производился количественный и качественный анализ эмпирических данных диагностического среза.

На третьем, заключительном, этапе, в соответствии с полученными данными, разрабатывались рекомендации по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

Для проведения констатирующего эксперимента был подобран соответствующий исследуемой проблематике диагностический инструментарий. В число стандартизованных методик, предназначенных для диагностики тревожности, вошли:

1. Шкала тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI) в адаптации Ю.Л. Ханина.

Методика предназначена для определения уровня реактивной (ситуационной) и личностной тревожности. Испытуемому предъявляется два перечня суждений (по 20 суждений в каждом), по отношению к каждому из них необходимо выразить своё мнение. В зависимости от того, насколько часто или редко с испытуемым происходит то, о чём говорится в суждении, выбирается один из четырёх предложенных вариантов: «Никогда», «Почти никогда», «Часто», «Почти всегда».

Ответы испытуемого сопоставляются с ключом, и подсчитывается количество баллов по каждой из двух шкал.

Интерпретация результатов осуществляется в соответствии с авторской трактовкой каждого из трёх уровней тревожности: низкого, умеренного и высокого.

2. Тест (опросник) школьной тревожности Филлипса.

Методика предназначена для оценки целого комплекса различных аспектов школьной тревожности: «общая школьная тревожность», «переживание социального стресса», «фрустрация потребности в достижении успеха», «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», «проблемы и страхи в отношениях с учителями».

Испытуемому предлагается перечень из 58 вопросов, на каждый из них можно ответить или «Да», или «Нет». Ответы испытуемого сопоставляются с ключом, и подсчитывается количество баллов по каждой из восьми шкал.

Интерпретация результатов осуществляется в соответствии с авторской трактовкой каждого из трёх уровней тревожности: низкого, среднего (нормального) и высокого.

3. Авторская анкета, предназначенная для выявления тревожности старших подростков, обусловленной дистанционным режимом обучения.

Необходимость в разработке этой анкеты объясняется отсутствием на сегодняшний день стандартизованного диагностического инструментария, который позволил бы определить наличие и особенности проявления девятиклассниками тревоги именно в этой специфической ситуации.

Анкета состоит из 10 суждений, отражающих состояния, испытываемые респондентом в условиях дистанционного обучения. Предлагается выбрать один из трёх вариантов оценки каждого суждения: «всегда», «иногда», «никогда».

За каждый ответ начисляются баллы:

- всегда – 2 балла
- иногда – 1 балл
- никогда – 0 баллов

По сумме набранных баллов определяется уровень выраженности тревоги, испытываемой девятиклассниками в связи с дистанционным обучением.

Высокий уровень (15-20 баллов) – общее состояния обучающегося в процессе учебной деятельности в дистанционном режиме характеризуется как состояние дискомфорта; обучающийся регулярно испытывает напряжённость от отсутствия живого контакта с другими участниками образовательного процесса; ему сложно воспринимать учебный материал и отвечать на вопросы учителя; выполнение классных и домашних работ вызывает трудности и требует приложения гораздо больших усилий, чем в режиме очного обучения; обучающемуся свойственно постоянно испытывать беспокойство по поводу результатов собственной учебной деятельности, степени готовности к прохождению государственной итоговой аттестации и возможных результатов сдачи государственных экзаменов.

Средний уровень (6-14 баллов) – общее состояния обучающегося в процессе учебной деятельности в дистанционном режиме в целом достаточно благополучное, но временами может испытывать дискомфорт; обучающийся периодически испытывает напряжённость от отсутствия живого контакта с другими участниками образовательного процесса; ему бывает сложно воспринимать учебный материал и отвечать на вопросы учителя; выполнение классных и домашних работ иногда вызывает трудности; временами обучающемуся свойственно испытывать беспокойство по поводу результатов собственной учебной деятельности, степени готовности к прохождению государственной итоговой аттестации и возможных результатов сдачи государственных экзаменов.

Низкий уровень (0-5 баллов) – общее состояния обучающегося в процессе учебной деятельности в дистанционном режиме комфортное; обучающийся не испытывает напряжённости от отсутствия живого контакта с другими участниками образовательного процесса; ему легко воспринимать учебный материал и отвечать на вопросы учителя; выполнение классных и

домашних работ не вызывает трудностей; обучающемуся не свойственно испытывать беспокойство по поводу результатов собственной учебной деятельности, степени готовности к прохождению государственной итоговой аттестации и возможных результатов сдачи государственных экзаменов.

Текст анкеты представлен в Приложении.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Красноярска. В нём приняли участие обучающиеся 9 «А» класса. Численность выборки составляет 25 человек в возрасте 15-16 лет.

2.2. Анализ результатов исследования

Рассмотрение результатов исследования начнём с тех данных, которые были получены с использованием методики Спилбергера-Ханина. На рисунке 1 отображено распределение участников исследования по уровням проявления личностной тревожности.

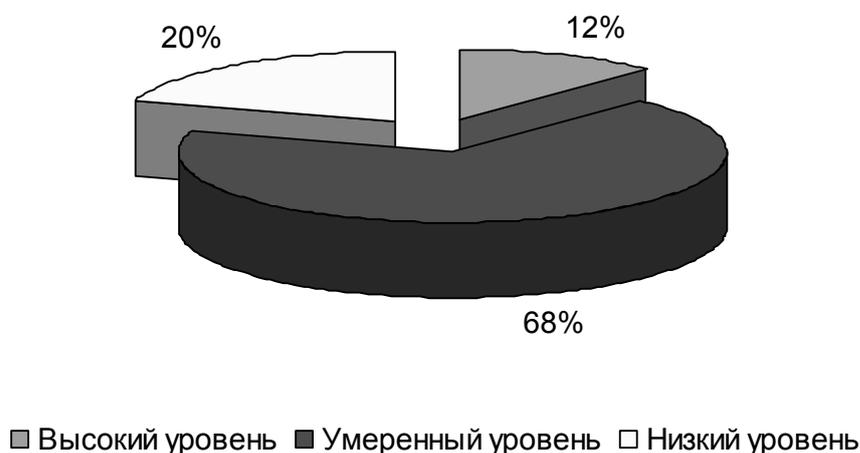


Рисунок 1. Распределение обучающихся по уровням личностной тревожности

Пятеро старших подростков (20%) демонстрируют низкий уровень личностной тревожности. Таким обучающимся свойственно состояние

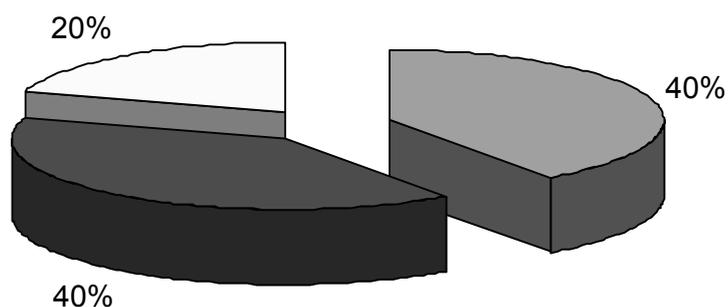
внутреннего психологического комфорта и благополучия, стабильно высокая самооценка, принятие себя и происходящих в их жизни событий.

Трое обучающихся (12%) обладают высоким уровнем личностной тревожности. Им свойственно переживать постоянное ощущение внутреннего дискомфорта, неуверенности в себе, угрозы собственному благополучию.

Примечателен тот факт, что все старшие подростки с высоким уровнем личностной тревожности – это отличники, в то время как обучающиеся с низким уровнем личностной тревожности относятся к числу девятиклассников с хорошей и удовлетворительной успеваемостью. Соответственно, перманентное ощущение угрозы и дискомфорта у тех, чей уровень личностной тревожности высокий, может происходить от излишней сосредоточенности на успешности в учёбе. Не исключено моральное давление со стороны взрослых.

Основная масса девятиклассников (17 человек или 68%) обладают умеренным уровнем личностной тревожности. Эта категория обучающихся заслуживает особого внимания ввиду того, что в перспективе для них возможен и благополучный вариант развития (личностная тревожность будет снижаться), и неблагоприятный (личностная тревожность будет повышаться). Во избежание повышения уровня личностной тревожности, необходимо создавать условия для укрепления уверенности старших подростков в себе, развития способности к критическому анализу происходящих в их жизни событий и регуляции своих психоэмоциональных состояний.

На рисунке 2 отображено распределение участников исследования по уровням реактивной тревожности.



■ Высокий уровень ■ Умеренный уровень □ Низкий уровень

Рисунок 2. Распределение обучающихся по уровням реактивной тревожности

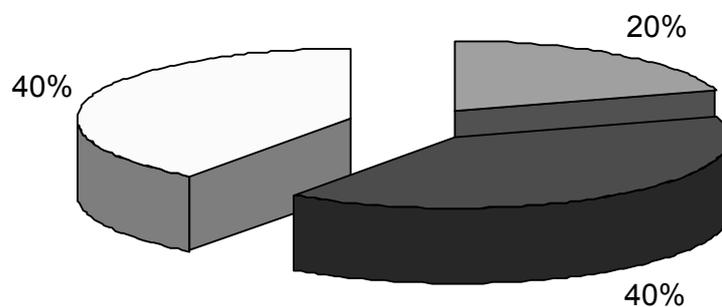
Согласно рисунку 2, наименьшая доля старших подростков (20% или 5 человек) приходится на тех, чей уровень реактивной тревожности низкий. На таких обучающихся воздействие потенциально стрессогенных факторов не оказывает влияния – не приводит к ощущению тревоги и психофизиологического дискомфорта.

Вдвое больше (40%, в абсолютном выражении – 10 человек) доля старших подростков с умеренным уровнем выраженности ситуационной тревоги. В некоторых ситуациях им свойственно переживать ощущение тревоги, которое отличается относительной кратковременностью и не приводит к нарушениям по типу психических и психосоматических расстройств.

Такую же долю (40% или 10 человек) составляют старшие подростки с высоким уровнем реактивной тревожности. Ощущение угрозы, связанной с конкретной ситуацией, возникает у них гораздо чаще, чем у обучающихся с умеренным уровнем диагностируемого свойства, а перечень ситуаций, способных вызвать в них тревожные переживания, шире.

Обратимся к результатам исследования тревожности по методике Филлипса.

На рисунке 3 показано распределение обучающихся по уровням общей школьной тревожности.



■ Высокий уровень ■ Средний (нормальный) уровень □ Низкий уровень

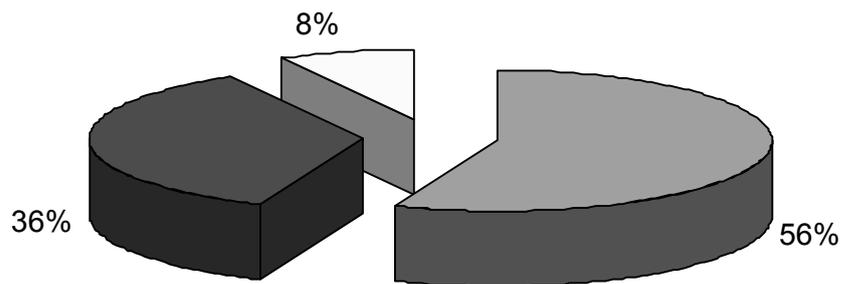
Рисунок 3. Распределение обучающихся по уровням общей школьной тревожности

Основная масса девятиклассников, принявших участие в исследовании, являются обладателями среднего (40% или 10 человек) и низкого (40% или 10 человек) уровней общей школьной тревожности. Они достаточно комфортно чувствуют себя в школе, нахождение в образовательной среде и участие в учебной и внеучебной деятельности не вызывают у них негативных переживаний.

Высокий уровень общей школьной тревожности демонстрируют пятеро девятиклассников.

В целом ситуация по параметру общей тревожности выглядит достаточно благополучно.

На рисунке 4 показано распределение обучающихся по уровням переживания социального стресса.

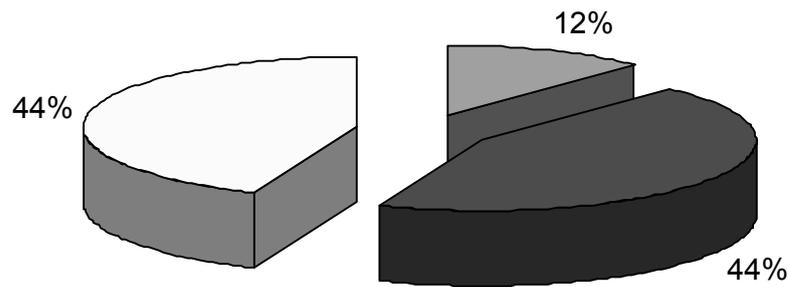


■ Высокий уровень ■ Средний (нормальный) уровень □ Низкий уровень

Рисунок 4. Распределение обучающихся по уровням переживания социального стресса

Как видим, в данном случае преобладают высокие показатели тревожности (56% или 14 человек). Это можно объяснить изменениями в социальной ситуации развития, связанными с необходимостью профессионального самоопределения и существенным повышением требований и к учебной деятельности старших подростков, и к их поведению. Отсутствие переживания социального стресса встречается в единичных случаях (8% или 2 человека).

Распределение обучающихся по уровням фрустрации потребности в достижении успеха показано на рисунке 5.

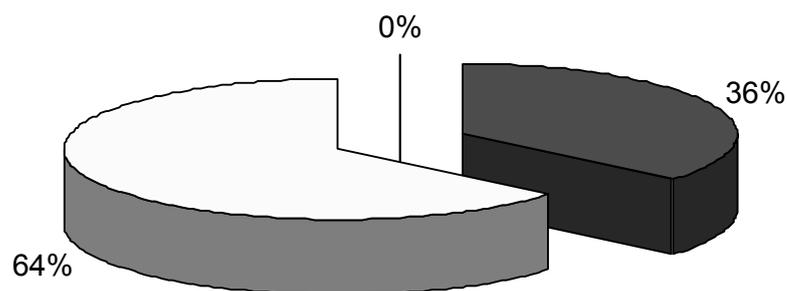


■ Высокий уровень ■ Средний (нормальный) уровень □ Низкий уровень

Рисунок 5. Распределение обучающихся по уровням фрустрации потребности в достижении успеха

По параметру фрустрации потребности в достижении успеха ситуация складывается достаточно благополучная. Только трое из 25 девятиклассников испытывают тревогу от столкновения с препятствиями на пути к достижению ими успеха, ощущают наличие существенных преград.

Рисунок 6 отображает распределение обучающихся по уровням переживания страха самовыражения.

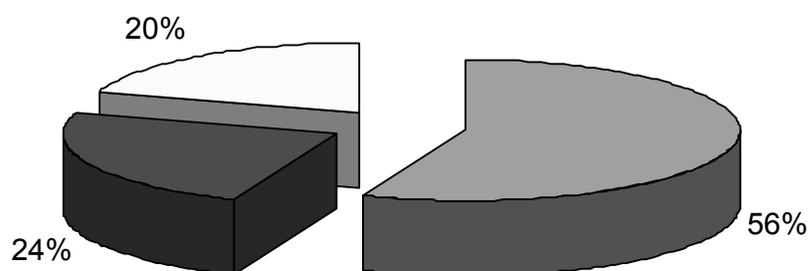


■ Высокий уровень ■ Средний (нормальный) уровень □ Низкий уровень

Рисунок 6. Распределение обучающихся по уровням переживания страха самовыражения

Как видим, подавляющему большинству старших подростков (16 человек из 25) не свойственно испытывать тревогу и страхи в ситуациях, связанных с необходимостью самопрезентации. Остальные 9 человек временами испытывают волнения в ситуациях публичной самопрезентации. Это может свидетельствовать о высоком уровне сплочённости ученического коллектива, психологически благоприятной атмосфере.

Высокий уровень тревоги в ситуациях проверки знаний демонстрирует более половины девятиклассников (56% или 14 человек), о чём можно судить по данным, отображённым на рисунке 7.



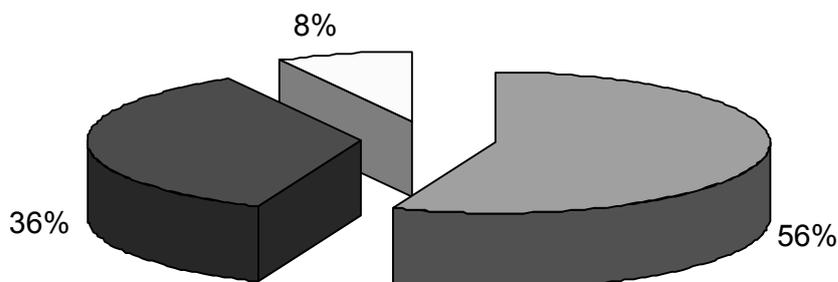
■ Высокий уровень ■ Средний (нормальный) уровень □ Низкий уровень

Рисунок 7. Распределение обучающихся по уровням переживания страха ситуации проверки знаний

Пятая часть обучающихся (20% или 5 человек) в ситуации проверки знаний чувствует себя комфортно и уверенно. Заметим, что в их числе нет ни одного отличника. Отличникам, напротив, свойственно испытывать повышенный уровень тревоги в ситуациях проверки знаний, несмотря на то, что объективных оснований у них для этого нет.

Распределение обучающихся по уровням переживания страха не соответствовало ожиданиям окружающих идентично их распределению по уровням переживания социального стресса, из чего можно сделать вывод о наличии взаимосвязи между этими двумя параметрами: переживая переход

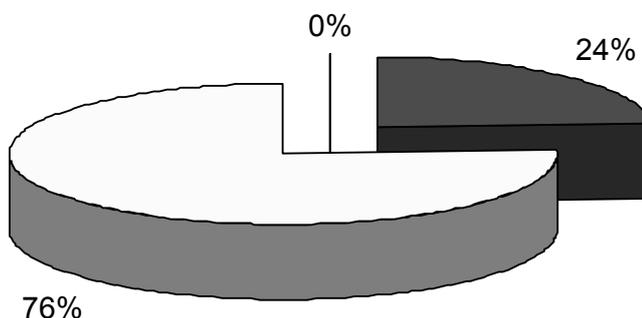
на качественно новую ступень в развитии и сталкиваясь с новыми требованиями окружающих, старшие подростки закономерно испытывают тревогу относительно того, насколько они окажутся способными соответствовать этим новым требованиям.



■ Высокий уровень ■ Средний (нормальный) уровень □ Низкий уровень

Рисунок 8. Распределение обучающихся по уровням переживания страха не соответствовать ожиданиям окружающих

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу девятиклассникам, принявшим участие в исследовании, не свойственна, о чём свидетельствуют данные, отображённые на рисунке 9.

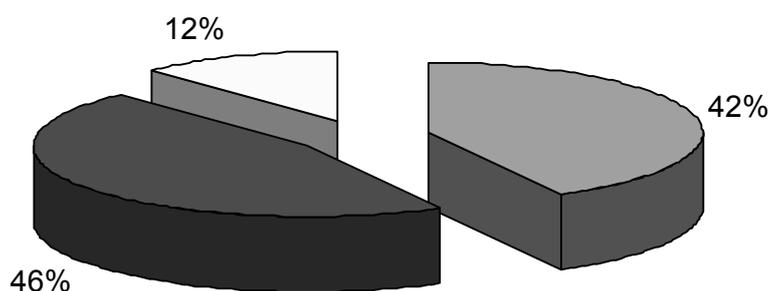


■ Высокий уровень ■ Средний (нормальный) уровень □ Низкий уровень

Рисунок 9. Распределение обучающихся по параметру «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»

Большинство девятиклассников (76% или 19 человек) обладают высокой сопротивляемостью стрессу, остальные (24% или 6 человек) – средней. Вероятнее всего, это обусловлено завершением фазы пубертата с сопутствующей этой фазе стабилизацией процессов физического и физиологического созревания организма старших подростков.

На рисунке 10 показано распределение старших подростков по уровням переживания проблем и страхов в отношениях с учителями.

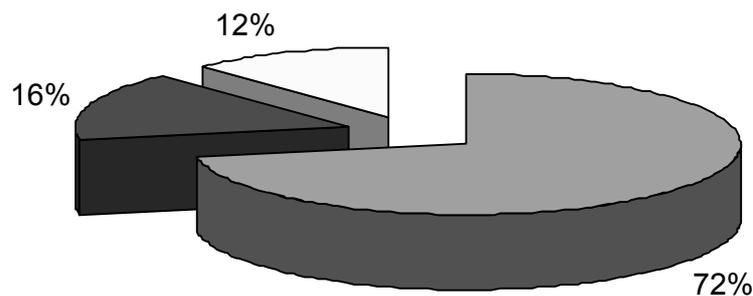


■ Высокий уровень ■ Средний (нормальный) уровень □ Низкий уровень

Рисунок 10. Распределение обучающихся по уровням переживания проблем и страхов в отношениях с учителями

Если учесть, что главным источником тех требований, которые предъявляются к девятиклассникам на пороге их перехода в старшее звено школы, в том числе – требований к результатам подготовки к экзаменам, являются именно учителя, значительное количество обучающихся, испытывающих тревогу по поводу взаимоотношений с учителями, следует признать закономерным.

Результаты анкетирования обучающихся представлены на рисунке 11.



■ Высокий уровень ■ Средний уровень □ Низкий уровень

Рисунок 11. Распределение обучающихся по уровням тревожности, обусловленной особенностями дистанционного режима обучения

Согласно данным рисунка 11, общее состояние большинства обучающихся в процессе учебной деятельности в дистанционном режиме характеризуется как состояние дискомфорта; старшие подростки регулярно испытывают напряжённость от отсутствия живого контакта с другими участниками образовательного процесса; им сложно воспринимать учебный материал и отвечать на вопросы учителя; выполнение классных и домашних работ вызывает трудности и требует приложения гораздо больших усилий, чем в режиме очного обучения. Этой категории обучающихся свойственно постоянно испытывать беспокойство по поводу результатов собственной учебной деятельности, степени готовности к прохождению государственной итоговой аттестации и возможных результатов сдачи государственных экзаменов.

В начале исследования нами было выдвинуто предположение о том, что психологическая коррекция тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения будет возможной при соблюдении следующих условий:

- выявление особенностей проявления тревожности, обусловленной дистанционным форматом обучения;

- направленность непосредственных психокоррекционных мероприятий на повышение адаптационных ресурсов девятиклассников;

- использование широкого спектра приёмов опосредованного воздействия.

Проведённое эмпирическое исследование показало, что, действительно, часто встречающаяся в выборке старших подростков ситуативная тревожность сопряжена со специфическими условиями дистанционного обучения. В условиях дистанционного обучения сильнее всего проявляются переживание социального стресса, связанное со сменой социальной ситуации развития, страх не оправдать ожидания окружающих, напряжённость во взаимоотношениях с учителями, которые предъявляют повышенные требования к уровню академической подготовки, боязнь ситуаций проверки знаний. Результаты исследования свидетельствуют о том, что необходимо повышать, прежде всего, адаптационные ресурсы девятиклассников – создавать условия для обретения ими уверенности в том, что они справятся с предстоящими испытаниями, в том, что они могут планировать свою дальнейшую жизнь и управлять ею, научить ставить цели и выбирать пути их достижения. Кроме того, снижение уровня тревожности, обусловленной спецификой дистанционного обучения, требует использования таких приёмов, которые не оказывают прямого воздействия на саму тревогу, но служат средствами её купирования на стадии зарождения (например, приёмов улучшения когнитивных способностей, которые существенно облегчат подготовку к экзаменам и, тем самым, уменьшат стрессогенность ситуации подготовки к ОГЭ). Таким образом, выдвинутую гипотезу следует признать подтверждённой.

2.3. Научно-практические рекомендации по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения

В соответствии с выдвинутой гипотезой, разработка научно-практических рекомендаций по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения предусматривает проектирование двух основных блоков рекомендаций:

- рекомендации непосредственного психокоррекционного характера;
- рекомендации опосредованного психолого-педагогического характера.

Непосредственную психологическую коррекцию тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения предлагается осуществлять путём проведения онлайн-тренинга по повышению адаптационных ресурсов старших подростков.

Занятия предлагается проводить на платформе Яндекс в режиме Яндекс-телемост. В отличие от платформы Zoom, Яндекс-телемост позволяет создавать атмосферу присутствия – все участники видят друг друга так, будто бы они располагаются в кругу, как это бывает в режиме обычного тренинга, есть возможность поддерживать зрительный контакт, можно выбрать единый для всех фон, что объединит участников и усилит эффект присутствия.

Несмотря на возможность максимально приблизить условия тренинга в дистанционном режиме к условиям тренинга в режиме очных встреч, дистанционный формат, всё же, накладывает определённые ограничения на взаимодействие участников между собой, в связи с чем необходимо ограничить численность группы. Наиболее оптимальное количество участников тренинга в дистанционном формате составляет 6-8 человек.

Краткое содержание программы этого тренинга представлено в таблице 2.

Краткое содержание программы тренинга

№ занятия	Цель занятия	Упражнение, игра, ритуал	Целевая установка упражнения, игры, ритуала
1	Выявление лидеров группы, отслеживание групповой динамики.	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Правила работы в группе	Установление норм межличностного общения
		Игра «Полёт на Марс»	Выявление лидерских качеств, способностей к компромиссам и ведению конструктивного диалога
		Завершение работы группы	Получение обратной связи
2	Определение жизненных ориентиров подростков.	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Правила работы в группе	Установление норм межличностного общения
		Упражнение «Постановка цели»	- показать участникам чрезвычайную значимость определения собственных жизненных целей; - помочь каждому участнику осознать роль цели в жизни каждого человека.
		Упражнение «Препятствия»	Определение и разбор проблем, которые могут возникнуть при реализации цели.
		Завершение работы группы	Получение обратной связи
3	Развитие умения ставить жизненные цели и достигать их.	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Упражнение «Ресурсы»	Познакомить с возможностями человека вообще и индивидуальными возможностями участников тренинга в частности.
		Упражнение «План реализации цели»	Научить планировать свои действия.
		Упражнение «Стратегия успеха»	Разработать первичную стратегию достижения жизненного успеха
		Завершение работы группы	Получение обратной связи

4	Выявление лидеров, отслеживание групповой динамики.	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Игра «Лидер»	Выявление лидеров
		Творческое задание «Семейная фотосессия»	Выявление лидеров-организаторов и отслеживание групповой динамики
		Завершение работы группы	Получение обратной связи
5	Диагностика эмоционального состояния подростков	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Упражнение «Самый лучший и самый ужасный день»	Выявление негативных эмоциональных переживаний подростков в процессе учебной деятельности
		Завершение работы группы	Получение обратной связи
6	– Осознание личной мотивации и ответственности перед самим собой; – Развитие рефлексивных навыков; – Содействие усилению чувства собственной значимости.	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Упражнение «Контакт с самим собой»	Улучшение понимания себя, своих потребностей и целей; формирование и развитие благожелательного отношения к себе
		Завершение работы группы	Получение обратной связи
7	Активизация процесса самопознания и саморазвития.	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Упражнение «Достоинства – недостатки»	Активизация процесса самопознания; развитие навыка принятия себя
		Упражнение «Моё будущее»	Развитие способности предвосхищать собственное будущее на основе осознания своих способностей и возможностей
		Завершение работы группы	Получение обратной связи
8	Развитие способности к стратегическому планированию	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Упражнение «Программа самовоспитания»	Развитие способности к стратегическому планированию и осознания личной ответственности за собственные жизненные планы
		Упражнение «Стратегический план»	Развитие способности к стратегическому планированию

		Завершение работы группы	Получение обратной связи
9	– Развитие способности к оперативному планированию – Совершенствование коммуникативной компетентности	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Упражнение «Оперативное планирование»	Развитие способности к оперативному планированию и осознания личной ответственности за собственные жизненные планы
		Упражнение «Давай договоримся»	Развитие способности к оперативному планированию; совершенствование коммуникативной компетентности
		Завершение работы группы	Получение обратной связи
10	– Развитие способности к коллективному планированию – Развитие чувства общности и единства в формирующемся коллективе.	Ритуал приветствия	Установление ритуалов, способствующих идентификации участников группы
		Упражнение «Наши общие цели»	Развитие способности к коллективному планированию; развитие чувства общности и единства в коллективе
		Упражнение «Наши общие трудности»	Развитие способности к совместному преодолению актуальных и предстоящих трудностей, создание условий для взаимной поддержки и помощи в подготовке к прохождению аттестации
		Завершение работы группы	Получение обратной связи

С учётом планируемого содержания занятий и их целевых установок желательно комплектовать группы гетерогенного состава, включая в каждую группу и высокотревожных девятиклассников, и низкотревожных. Последние смогут выступать в качестве лидеров, стать своеобразными образцами продуктивного поведения в потенциально стрессогенных ситуациях, смогут поделиться с одноклассниками собственным опытом совладания с тревогой, предупреждения её возникновения.

Ещё одно мероприятие непосредственного психокоррекционного характера – проведение психологом серии онлайн-занятий по актуальной для старших подростков тематике:

- Готовимся к экзаменам: минимум времени – максимум знаний.
- Сдаём экзамены: минимум нервов – максимум баллов.

- Общаемся со взрослыми: минимум конфликтов – максимум взаимопонимания.

Структура каждого онлайн-занятия одина, состоит из четырёх частей:

- обмен опытом (участники встречи рассказывают о том, как они готовятся к экзаменам, как борются с волнением и преодолевают страх во время экзаменов и проверочных работ, как ведут себя в ситуациях общения со взрослыми, когда разговор заходит об учёбе, поведении, перспективах);

- типичные ошибки (психолог обобщает опыт, которым поделились участники и вычленяет типичные ошибки, которые совершаются старшими подростками в каждой из обсуждаемых ситуаций);

- алгоритмы успеха (психолог предлагает конкретные приёмы и техники предотвращения ошибок и улучшения результатов совершаемых действий);

- обратная связь (каждый участник встречи высказывает своё отношение к содержанию обсуждаемого вопроса, акцентируя внимание на том, что лично он для себя взял на вооружение, что намерен применять на практике).

К числу рекомендаций опосредованного характера относится ряд мероприятий, нацеленных на оптимизацию режима учебной деятельности обучающихся и совершенствование их психофизиологических ресурсов.

Для оптимизации режима учебной деятельности разработана памятка, представленная в таблице 3.

Таблица 3

Памятка девятикласснику

Что делать в дистанционном режиме обучения?	Зачем это нужно?
Так же, как приходишь на уроки в класс в школьной форме, «приходи» на уроки онлайн в этой же школьной форме.	Это создаст так называемый «эффект присутствия». Ты сможешь почувствовать, что находишься на уроке, и сосредоточиться на учёбе будет легче. Если ты и твои одноклассники будут в форме, никто из вас не станет отвлекаться на разглядывание нарядов друг друга, всем будет проще сконцентрироваться на деле.

Продолжение таблицы 3

<p>Приведи в порядок рабочий стол</p>	<p>Речь идёт и о том столе, на котором располагается твой компьютер (ноутбук, планшет), и о рабочем столе на мониторе компьютера (ноутбука, планшета). Тебе наверняка известна поговорка о том, что порядок в голове начинается с порядка в окружающем пространстве. Если ты уберёшь всё лишнее со стола, из поля зрения, ничто не будет отвлекать твоего внимания, ты сможешь сосредоточиться на уроке, а все нужные предметы будут под рукой.</p>
<p>Установи в мобильном телефоне или на компьютере будильник так, чтобы сигнал срабатывал за минуту до начала каждого урока.</p>	<p>Во время перерывов между занятиями ты, разумеется, не будешь сидеть у монитора в ожидании следующего урока, непрерывно поглядывая на часы. В домашней обстановке очень легко отвлечься на самые разные занятия, поэтому очень важно, чтобы у тебя было то, что заменяет школьный звонок. Заблаговременный звонок позволит тебе вовремя присоединиться к уроку и не упустить ничего важного.</p>
<p>Соблюдай обычный режим дня – такой, какой соблюдаешь во время учёбы в школе.</p>	<p>Ты хорошо знаешь, как бывает трудно включиться в работу на уроках, да и в обычный распорядок дня, после выходных или праздников. Главная причина – смена распорядка дня. Соблюдай режим на протяжении всей учебной недели, независимо от того, где проходят уроки – в школе или в Сети, и тогда тебе не придётся каждый раз перестраиваться и привыкать к режиму.</p>
<p>Выполняй домашние задания в тот же день, когда они заданы учителями.</p>	<p>Привычка откладывать на потом – одна из самых опасных привычек. Главная её опасность – в том, что формируется она незаметно. А результат всегда одинаковый – не выполненные вовремя задания накапливаются и обрушиваются на тебя как снежный ком.</p>
<p>Вовремя задавай вопросы учителям.</p>	<p>Дистанционный урок – это такой же урок, как в школе. Поэтому если тебе что-то непонятно, если учителя плохо слышно, реагируй сразу, - проси повторить, разъяснить, объяснить. Не стоит надеяться на то, что позже самостоятельно разберёшься.</p>
<p>Проводи перерывы между дистанционными занятиями за пределами Сети, подальше от компьютера.</p>	<p>Ни для кого не секрет, что долгое пребывание у компьютера может негативно повлиять и на общее самочувствие, и на зрение, и на осанку. Ты всё это слышал уже не раз, однако, всё же, постарайся выбирать активные виды отдыха между занятиями в дистанционном режиме, чтобы не переутомиться до окончания учебного дня. Тебе ничто не мешает поиграть в игры, пообщаться в соцсетях после занятий.</p>

Откажись от использования ресурсов с готовыми заданиями.	О том, что экзамены за тебя никто не сдаст, ты тоже слышал уже неоднократно. Но сейчас речь не об этом. Речь о том, что на поиск готовых решений тех заданий, которые задаёт учитель, и их переписывание в тетрадь, времени уйдёт не меньше, чем на самостоятельное выполнение этих же заданий. Можешь проверить, и убедишься в том, что это так. Если и меньше времени затратишь, то разница будет несущественной. А, главное, никто не гарантирует, что готовые задания, которые ты спишешь, выполнены верно. Тебе ведь не нужны чужие ошибки, верно?
Найди себе соратников.	Объединяясь в пары и микрогруппы по 3-4 человека, готовиться к урокам легче и быстрее. То, чего не знает один, знает другой, и может подсказать, рассказать, объяснить. Обсуждение выполненных заданий позволит увидеть ошибки, выяснить их причины и вовремя исправить. Но только при условии, что такая практика не превратится в обычное списывание друг у друга.
Веди записи в тетради.	Ведение записей в тетради позволит тебе лучше понимать и запоминать то, что объясняет учитель. Ты можешь подключить видеозапись урока, это тоже хороший вариант, на тот случай, если окажется, что ты что-то недопонял. Однако просмотр такой записи не заменит непосредственное записывание за учителем во время урока.
Активно участвуй в подведении итогов урока.	Учитель не зря в конце урока задаёт вопросы по изученному материалу. Он делает это для того, чтобы знать, кто как усвоил информацию. Ты можешь не отвечать вслух на поставленные учителем вопросы, но ответ на них хотя бы мысленно, про себя. Тогда ты будешь чётко и ясно понимать, что именно тобою усвоено, а что осталось неувоенным.

Для усовершенствования психофизиологических ресурсов девятиклассников мы рекомендуем практику обогащения содержания учебных занятий работой со специализированными тренажёрами, предназначенными для развития когнитивных способностей.

Тренировка когнитивных способностей предполагает использование специально разработанных для развития психических процессов, образующих познавательную сферу, заданий и упражнений.

Проанализировав ряд источников таких упражнений в глобальной сети Интернет, мы остановили свой выбор на когнитивных тренажёрах «Битрейника», которые представляют собой целостную систему тренировки мозга. В результате её использования достигаются существенные улучшения

в развитии основных интеллектуальных способностей: памяти, внимания, мышления и восприятия. Средством развития выступают развивающие онлайн-игры, которые разрабатываются с учётом самых современных достижений когнитивной психологии.

Главное преимущество «Битрейники» заключается в сугубо индивидуальном подходе к разработке плана и содержания занятий для каждого пользователя. Тренажёр не содержит единых для всех стандартных программ тренировки. Пользователь сам выбирает, какие когнитивные процессы он хотел бы тренировать, и программа автоматически komponует индивидуальный план занятий. План формируется на каждый день. Другими словами, он максимально вариативен, и изменения могут вноситься в него оперативно, в зависимости от актуальных потребностей пользователя.

Немаловажно то, что тренажёры «Битрейника» разработаны и в формате мобильной версии, которая подходит для любого смартфона или планшета. Наличие мобильной версии обеспечивает гораздо большую доступность, ведь заниматься можно и в режиме оффлайн, что, в свою очередь, позволяет проводить занятия регулярно, обеспечивая более выраженный эффект.

Ещё одно несомненное достоинство «Битрейники» заключается в том, что система в автоматическом режиме осуществляет мониторинг достижений пользователя, представляя информацию о результатах оценки в виде графиков и диаграмм. Наглядное представление результатов тренировочного процесса позволяет пользователю делать объективные выводы о том, насколько его занятия эффективны и регулировать степень интенсивности тренировок. Выбор системы «Битрейника» не только в полной мере соответствует задаче развития когнитивных способностей, но и корреспондирует к дистанционной форме реализации образовательного процесса.

Улучшение параметров развития когнитивной сферы позволит обучающимся чувствовать себя более уверенно, что, безусловно, будет

снижать частоту переживания ими тревоги по поводу того, что они недостаточно хорошо воспринимают информацию, что-то упускают из виду, плохо запоминают, недостаточно внимательны.

Отдельный блок рекомендаций целесообразно предложить учителям, осуществляющим образовательный процесс в 9 классе.

Прежде всего, это рекомендации по пересмотру методики проведения учебных занятий в дистанционном режиме. Как показало проведенное исследование, многим обучающимся бывает трудно сосредоточиться на объяснении учителем материала, вызывает беспокойство возможность что-то упустить. В этой связи необходимо создать условия для полноценного восприятия обучающимися транслируемой учителем информации.

Для занятий, предусматривающих объяснение нового материала, мы рекомендуем учителям записывать видеоролики. Демонстрация видеоролика, в отличие от объяснения в процессе занятия, позволяет вовремя делать паузы, осуществлять повторы, не сбиваясь с основной мысли, отслеживать реакцию обучающихся на демонстрируемый аудио-видеоряд и, что немаловажно, вовремя замечать отвлекаемость обучающихся, их невовлечённость в учебный процесс. Кроме того, предварительная запись позволяет учителю оценить качество наглядности и собственной звучащей речи, оптимизировать хронометраж.

При проведении занятий в режиме онлайн очень важно осуществлять такую же проверку готовности к уроку, которая осуществляется на уроках в школе. После приветствия обучающихся следует попросить их продемонстрировать на камеру наличие тетради, ручки, учебника. Это позволит обеспечить готовность обучающихся и не отвлекаться во время занятия на организационные вопросы.

Подведение итогов урока необходимо осуществлять в режиме полноценного рефлексивного анализа деятельности, что предполагает:

- проведение опроса обучающихся по изученной теме;
- выяснение наличия/отсутствия затруднений;

- степень ясности инструкций к выполнению домашнего задания.

Ввиду того, что девятиклассники склонны испытывать напряжение в ситуациях проверки знаний, помимо ссылки на конференцию в Zoom (или другую платформу из тех, что используются учителями для проведения занятий), целесообразно размещать в электронном дневнике план предстоящего занятия. Наличие плана обеспечит готовность обучающихся к проверке домашней работы, устному опросу по предыдущей теме, выполнению проверочной или творческой работы. Предъявление любого задания учителем будет ожидаемым, а, значит, будет спокойно восприниматься обучающимися.

Выполнение домашних заданий лучше проверять на каждом уроке. Это дисциплинирует обучающихся. То же самое можно сказать и о проверке самостоятельных работ обучающихся, выполняемых на уроке и дома. Такая практика дисциплинирует самого учителя и позволит избежать недоразумений, которые случаются, когда обучающимся разово предъявляется ряд оценок за ранее выполненные ими работы.

Помимо прочего, мы рекомендуем отказаться от практики сокращения времени проведения урока в дистанционном режиме в пользу сохранения нормальной продолжительности урока с динамическими паузами. Существующая практика сокращения времени проведения урока в режиме онлайн до 30-35 минут вместо обычных 40-45 минут приводит к тому, что учителю приходится повышать плотность урока, увеличивать скорость выполнения всех предусмотренных планом заданий, что противоречит психофизиологическим возможностям обучающихся. Для сохранения нормальной концентрации внимания и общей работоспособности гораздо более продуктивной будет привычная продолжительность урока с достаточно частой сменой видов деятельности и динамическими паузами.

Для проведения занятий в дистанционном режиме учителям рекомендуется выбирать платформы, предоставляющие возможность достигнуть максимального эффекта присутствия. В качестве примера выше

была приведена платформа Яндекс-телемост, которая эффект присутствия обеспечивает на порядок выше, чем Zoom, Skype. В качестве альтернативы можно использовать формат видео-конференций на Facebook. Этот вариант удобен тем, что может быть сопряжён с группой в Whatsapp, где будут размещаться уведомления о предстоящих занятиях, публиковаться ссылки на дополнительные ресурсы, оперативно решаться вопросы, связанные с выполнением домашних заданий и т.д.

Выводы по Главе 2

Выполнение практической части исследования осуществлялось в три этапа: диагностика актуального состояния тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения; количественный и качественный анализ эмпирических данных диагностического среза; разработка рекомендаций по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались следующие методики: Шкала тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI) в адаптации Ю.Л. Ханина; Тест (опросник) школьной тревожности Филиппса; авторская анкета, предназначенная для выявления тревожности старших подростков, обусловленной дистанционным режимом обучения.

Проведённое исследование показало, что личностная тревожность свойственна единицам девятиклассников, в то время как признаки повышенной реактивной тревожности демонстрируются большинством участников исследования.

Ситуативная тревожность проявляется в следующих аспектах: переживание социального стресса, страх проверки знаний, страх не оправдать ожидания окружающих, проблемы во взаимоотношениях с учителями.

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что ситуативная тревожность сопряжена со специфическими условиями дистанционного обучения.

На основании результатов исследования были предложены рекомендации по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения. К числу рекомендаций, связанных с непосредственным психокоррекционным воздействием, относятся проведение онлайн-тренинга по повышению

адаптационных ресурсов старших подростков и групповых онлайн-занятий с психологом в формате видеоконференции по темам, связанным с подготовкой к экзаменам, сдачей экзаменов и бесконфликтным общением со взрослыми.

Рекомендации опосредованного характера включают: разработку памятки для девятиклассников, в которой предложены практические рекомендации по обеспечению комфортных условия учёбы в дистанционном режиме; использование тренажёров для совершенствования когнитивных способностей. Отдельным блоком в рамках этого направления представлены рекомендации учителям по улучшению организации учебной деятельности в дистанционном режиме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель выполнения выпускной квалификационной работы заключалась в разработке научно-практических рекомендаций по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

Изучение вопроса о том, что представляет собой психологический феномен тревожности, и каковы подходы к психологической коррекции тревожности, позволило установить следующее:

- тревожность представляет собой одновременно специфическое состояние эмоциональной сферы, характеризующееся переживанием ощущения беспокойства в определённых ситуациях жизнедеятельности, и личностное свойство, выражающееся в склонности ощущать беспокойство и угрозу, вне зависимости от обстоятельств;

- тревожность можно рассматривать как нормальную реакцию психики на реальные и вероятностные угрозы, когда её уровень соответствует норме, в то время как превышение или, напротив, чрезмерное снижение тревожности оказывает негативное воздействие на психологическое благополучие индивида;

- существует множество разнообразных подходов к психокоррекции тревожности, каждый из которых обладает своим уникальным содержанием и спецификой воздействия, и выбор оптимальных методов зависит от целевых ориентиров психокоррекционной работы, а также от возраста субъектов коррекционного воздействия.

По результатам анализа монографий, учебных пособий и публикаций в периодической печати в области возрастной и педагогической психологии было установлено, что в старшем подростковом возрасте происходит самоопределение личности, которое выражается в выделении себя из внешнего мира за счет осознания своих отличий, осознании себя как активного деятеля, способного изменять окружающий мир, анализе своих

психических процессов и эмоциональных состояний, формировании нравственных качеств и уважении себя. Все эти черты отличают старшего подростка от подростка, который не склонен к самоанализу, проявляет негативизм, стремится к подражанию представителям референтной группы. При этом сама социальная ситуация развития и большинство особенностей старшего подросткового возраста могут выступать в качестве источников развития тревожности старших подростков.

Особенности психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения заключаются в следующем:

- на сегодняшний день имеются научные данные о том, что в условиях дистанционного обучения нарушаются отдельные аспекты личностного развития, в том числе, имеет место негативное воздействие на уровень тревожности, который может стать как неадекватно высоким, так и неадекватно низким;

- достаточно хорошо изучены особенности дистанционного обучения, связанные с переходом на дистанционное обучение риски и меры по устранению возникающих трудностей, однако проблемы, возникающие при переходе на дистанционное обучение, остаются по-прежнему актуальными;

- научным сообществом и практикующими специалистами признаётся факт необходимости и обязательности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, однако методика реализации частных задач психологической поддержки участников образовательного процесса до настоящего времени не разработана, в том числе и методика осуществления психокоррекционной работы с тревожными школьниками.

В качестве рабочей гипотезы выступило предположение о том, что психологическая коррекция тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения будет возможной при соблюдении следующих условий:

- выявление особенностей проявления тревожности, обусловленной дистанционным форматом обучения;
- направленность непосредственных психокоррекционных мероприятий на повышение адаптационных ресурсов девятиклассников;
- использование широкого спектра приёмов опосредованного воздействия.

Выполнение практической части исследования осуществлялось в три этапа: диагностика актуального состояния тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения; количественный и качественный анализ эмпирических данных диагностического среза; разработка рекомендаций по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались следующие методики: Шкала тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI) в адаптации Ю.Л. Ханина; Тест (опросник) школьной тревожности Филиппса; авторская анкета, предназначенная для выявления тревожности старших подростков, обусловленной дистанционным режимом обучения.

Проведённое исследование показало, что личностная тревожность свойственна единицам девятиклассников, в то время как признаки повышенной реактивной тревожности демонстрируются большинством участников исследования.

Ситуативная тревожность проявляется в следующих аспектах: переживание социального стресса, страх проверки знаний, страх не оправдать ожидания окружающих, проблемы во взаимоотношениях с учителями.

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что ситуативная тревожность сопряжена со специфическими условиями дистанционного обучения.

На основании результатов исследования были предложены рекомендации по психологической коррекции тревожности девятиклассников в условиях дистанционного обучения. К числу рекомендаций, связанных с непосредственным психокоррекционным воздействием, относятся проведение онлайн-тренинга по повышению адаптационных ресурсов старших подростков и групповых онлайн-занятий с психологом в формате видеоконференции по темам, связанным с подготовкой к экзаменам, сдачей экзаменов и бесконфликтным общением со взрослыми.

Рекомендации опосредованного характера включают: разработку памятки для девятиклассников, в которой предложены практические рекомендации по обеспечению комфортных условия учёбы в дистанционном режиме; использование тренажёров для совершенствования когнитивных способностей. Отдельным блоком в рамках этого направления представлены рекомендации учителям по улучшению организации учебной деятельности в дистанционном режиме.

Гипотеза частично подтверждена поскольку невозможно провести повторную диагностику после внедрения рекомендаций, так как режим дистанционного обучения был завершён до полного их внедрения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2020 г. № ГД-2072/03 «О направлении рекомендаций». URL: <https://srg-eco.ru/wp-con> (дата обращения 12.02.2021).

2. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14.03.2020 №2 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». Версия ПРОФ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348668 (дата обращения 12.02.2021).

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 104 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования, соответствующего дополнительного профессионального образования и дополнительные общеобразовательные программы, в условиях распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». Версия ПРОФ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348249 (дата обращения 12.02.2021).

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». Версия ПРОФ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 12.02.2021).

5. Абакарова Э.Г. Игровая терапия как модифицированный психокоррекционный метод, направленный на восстановление механизмов конституциональной компенсации и адаптации // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». 2009. №11 С. 313–319. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-terapiya-kak-modifitsirovannyu-psihokorreksionnyu-metod-napravlennyu-na-vostranovlenie-mehanizmov-konstitutsionalnoy> (дата обращения 12.02.2021).

6. Аналитический обзор удовлетворенности организацией дистанционного образования, изменения уровня учебной нагрузки и возможных последствий для качества образования из-за перехода на удаленный формат обучения // Официальный сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ). URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10304> (дата обращения 12.02.2021).

7. Батюта М.Б. Возрастная психология: Учебное пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. М.: Логос, 2015. С. 198–227.

8. Битрейника – Тренировка мозга, развивающие игры онлайн. Официальный сайт. URL: <https://b-trainika.com> (дата обращения 12.02.2021).

9. Болотова А.К. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2012.

10. Брызгалов В.С. Психолого-педагогическая поддержка дистанционного обучения // Дистанционное образование. 2010. № 6. С. 49–50.

11. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. Л.М. Маловой, Л.М. Штутиной. М.: АСТ, 2010. С. 336–354.

12. Гульчевская Н.Е. Особенности профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций: дисс. ... канд. психол. Наук // Электронная библиотека диссертаций DSLIB.Net. 2004. 232 с. URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/osobennosti-professionalnoj->

trevozhnosti-uchitelja-v-uslovijah-obrazovatelnyh.html (дата обращения 12.02.2021).

13. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие / О.Б. Дарвиш. М.: КДУ, 2013. С. 128–132

14. Диссертации по дистанционному обучению // ФДО МГППУ. Официальный сайт. [Электронный ресурс] URL: <https://fdomgppu.ru/node/21639>

15. Жигинас Н.В., Зверева Н.А., Гребенникова Е.В. Девиантное поведение подростков как искажение нравственного воспитания // Вестник ТомГПУ 2014. № 1 (142). С. 39–45.

16. Закирьянова М.В. Психолого-педагогическая поддержка в период дистанционного обучения // ЭБС «ЗНАНИО». Официальный сайт. [Электронный ресурс] URL: <https://znanio.ru/media/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-v-period-distantsionnogo-obucheniya-2623153> (дата обращения 12.12.2021).

17. Звенигородская М.А. Тревожность в современном обществе: определение, значение и влияние данного феномена на поведение людей // Молодой ученый. 2020. № 4 (294). С. 256–258.

18. Зернов В.А. Образовательное пространство России после пандемии: вызовы, уроки, тренды, возможности / В.А. Зернов, А.Ю. Манюшис, А.Ю. Валявский, М.В. Учеваткина // Научные труды ВЭО России. 2020. Т. 223. С. 304–322.

19. Карпов А.В. Психология менеджмента. 2-е изд., исправл. и доп. // ЭБС Юрайт. М., 2019. 481 с. [Электронный ресурс] URL: <https://urait.ru/bcode/429145> (дата обращения 12.02.2021).

20. Коньшина Т.М. Детско-родительские отношения как условие развития личной профессиональной перспективы в старшем подростковом возрасте: дисс. ... канд. психол. Наук. М., 2018. 237 с.

21. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2017. 196 с.

22. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие/ И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. М.: Академический проект, 2015. С. 315–317.
23. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
24. Лупанова Н.А. Самоопределение личности как научная категория // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». 2010. №3 С. 302–306. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoopredelenie-lichnosti-kak-nauchnaya-kategoriya> (дата обращения 10.12.2020).
25. Макарычева Т.Ф. Эффективность современных методов в коррекционной работе с подростками // Студенческая наука и XXI век. 2017. № 15. С. 315–317.
26. Маркова А.К. Психология профессионализма // Электронная библиотека ELIBRARY. М., 1996. 312 с. [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32500684> (дата обращения 10.12.2020).
27. Медведева Н.И. Дистанционное обучение в период самоизоляции: психологический анализ / Н.И. Медведева, В.В. Енин, С.В. Офицерова // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 88–90.
28. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды // Электронная библиотека МГППУ. М. 2005. 544 с. [Электронный ресурс] URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:49930/Source:default> (дата обращения 10.12.2020).
29. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Министерство просвещения Российской Федерации.

Официальный сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58> (дата обращения 10.12.2020).

30. Моисеева М.В., Лысенко О.Ю., Кретов К.П., Елагина О.Б. Концепция психолого-педагогической поддержки дистанционного обучения // Дистанционное образование. 2000. № 6. С. 51–55.

31. Наумова М.Л. Развитие личности ребёнка методами арт-терапии // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 20. С.74–93.

32. Никитин В.Н. Арт-терапия: учебное пособие. М.: Когито-Центр, 2014. 336 с.

33. Никитин В.Н., Бойкова О.А. Клиент-центрированная терапия экспрессивными искусствами в рамках гуманистической психологии // Сборник трудов Московского социально-педагогического института. М.: Белый ветер, 2017. С.172–184.

34. Никонова С. Л. Психолого-педагогическая коррекция тревожности у старших дошкольников // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 01. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75048.html> (дата обращения 10.12.2020).

35. Овчинников А.В. Педагогические условия организации дистанционного обучения учащихся в сельской школе: Дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2019. 192 с.

36. Овчинников А.В. Педагогические условия организации дистанционного обучения учащихся в сельской школе: автореф. Дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2019. 24 с.

37. Полшкова Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 107–110.

38. Радулевич Д.А. Личностная тревожность обучающихся в условиях компьютеризированного обучения как педагогическая проблема / Д.А. Радулевич, И.А. Рудакова // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». 2011. №1. С. 28–35.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-trevozhnost-obuchayushih-sya-v-usloviyah-kompyuterizirovannogo-obucheniya-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения 10.12.2020).

39. Рахманкулова Е.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». 2012. №2(20). С. 44–45.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения 10.12.2020).

40. Рогозин Д.М. Угрозы и возможности дистанционного образования: опрос преподавателей вузов // Официальный сайт российской научно-популярной газеты «Троицкий вариант - Наука». [Электронный ресурс] URL: <https://trv-science.ru/2020/06/ugrozy-i-vozmozhnosti-distantsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения 10.12.2020).

41. Санинский В.И. Возможности библиотерапии в диагностической и коррекционной работе // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 87–92.

42. Сапогова Е.Е. Психология развития человека // Электронная библиотека ELIBRARY. М. 2005. 460 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20081650> (дата обращения 10.12.2020).

43. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». 2013. №2. С.42–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-psihologicheskii-fenomen> (дата обращения 10.12.2020).

44. Скворцов А.А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоёмкой образовательной среде: дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2015. 240 с.

45. Смогоржевский Д.А. Основные проблемы дистанционного обучения // Сетевой журнал «StudNet». 2020. № 12. С. 347–358.

46. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб.: Питер, 2002. С. 26–65.

47. Шпет М.С. Психологическая природа и причины личностной тревожности // Научный альманах. 2015. № 11–5. 13 с.

48. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды // Электронная библиотека МГППУ. М.: Педагогика, 1989 560 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.htm#p1> (дата обращения 10.12.2020).

Анкета для обучающихся 9 класса

Инструкция: Внимательно ознакомьтесь с перечнем утверждений в бланке ответов. По каждому выберите наиболее подходящий ответ из трёх предложенных вариантов, в соответствующей клетке поставьте «крестик».

Утверждения	Варианты ответа		
	Всегда	Иногда	Никогда
Учебные занятия в дистанционном режиме для меня проходят тяжелее, чем в обычном режиме (уроки в классе)			
Во время занятий в дистанционном режиме мне трудно сосредоточиться на выполнении заданий			
Во время занятий в дистанционном режиме я плохо понимаю объяснения учителя			
Во время занятий в дистанционном режиме я испытываю дискомфорт от отсутствия живого общения с учителями			
Во время занятий в дистанционном режиме я хуже выполняю классную работу			
Во время занятий в дистанционном режиме я хуже выполняю домашнюю работу			
Во время занятий в дистанционном режиме мне трудно отвечать на вопросы учителя			
Я беспокоюсь о том, что занятия в дистанционном режиме отрицательно скажутся на моей успеваемости			
Я чувствую, что занятия в дистанционном режиме плохо сказываются на подготовке к ОГЭ			
Я беспокоюсь о том, что занятия в дистанционном режиме отрицательно скажутся на результатах сдачи ОГЭ			