

**СОДЕРЖАНИЕ**

[ВВЕДЕНИЕ 3](#_Toc200704269)

[ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 5](#_Toc200704270)

[1.1. Понятие тревожности в психологической науке 5](#_Toc200704271)

[1.2. Психофизиологические и социально-психологические аспекты школьной тревожности 12](#_Toc200704272)

[1.3 Особенности младшего подросткового возраста как фактора риска повышенной тревожности 18](#_Toc200704273)

[1.4 Диагностика школьной тревожности младших подростков 23](#_Toc200704274)

[1.5. Возможности профилактики школьной тревожности: научные подходы и концепции 27](#_Toc200704275)

[Выводы по Главе 1 33](#_Toc200704276)

[ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 35](#_Toc200704277)

[2.1. Организация и методы исследования 35](#_Toc200704278)

[2.2 Анализ результатов исследования школьной тревожности обучающихся младшего подросткового возраста 37](#_Toc200704279)

[2.3. Направления и содержания психологической профилактики школьной тревожности обучающихся младшего подросткового возраста 41](#_Toc200704280)

[2.4. Оценка эффективности работы 50](#_Toc200704281)

[Выводы по Главе 2 54](#_Toc200704282)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 56](#_Toc200704283)

[СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 57](#_Toc200704284)

[ПРИЛОЖЕНИЯ 64](#_Toc200704285)

# ВВЕДЕНИЕ

Обучающиеся младшего подросткового возраста принадлежат возрастной категории, в которой формируются базовые механизмы саморегуляции, развивается личность, происходит перестройка ведущей деятельности. В данных условиях проявляется тревожность, способная оказывать выраженное влияние на школьную адаптацию, успеваемость и формирование самооценки. Школьная тревожность в младшем подростковом возрасте может быть системной и охватывать учебную и межличностную сферы (Л.И. Божович, А.М. Прихожан, К.М. Гуревич).

Актуальность изучения проблемы школьной тревожности определяется ростом частоты ее проявлений в подростковой среде в связи с изменяющимися требованиями образования и общества, недостаточной разработанностью профилактических подходов, адаптированных к возрастным и когнитивным особенностям младших подростков. В большинстве случаев тревожность остается нераспознанной, а ее последствия маскируются под снижение успеваемости. Так и возникает необходимость в психологическом сопровождении, ориентированном на раннюю диагностику, предупреждение развития тревожных реакций.

Методологической основой работы выступают системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы для рассмотрения тревожности как психического состояния, возникающего в результате несоответствия между требованиями среды и внутренними ресурсами субъекта, а профилактики — как процесса целенаправленного формирования регуляторных и адаптивных механизмов. Исследование опирается на труды отечественных и зарубежных авторов в области возрастной психологии, педагогической психологии, психодиагностики.

Цель исследования — теоретически обосновать и эмпирически проверить возможности психологической профилактики школьной тревожности у обучающихся младшего подросткового возраста.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования: рассмотреть понятие «школьная тревожность»; выделить возрастные особенности младших подростков, факторы тревожности;
2. Провести эмпирическое исследование: охарактеризовать проявления школьной тревожности младших подростков;
3. Разработать и реализовать программу профилактики школьной тревожности у младших подростков;
4. Оценить эффективность психолого-педагогической работы.

Объект исследования — школьная тревожность.

Предмет исследования — психологическая профилактика школьной тревожности обучающихся младшего подросткового возраста.

Гипотеза исследования — психологическая профилактика школьной тревожности обучающихся младшего подросткового возраста возможна при организации занятий с элементами тренинга, заданиями на развитие саморегуляции, самооценки и коммуникативных навыков детей.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации комплекса психопрофилактических мероприятий, направленных на снижение проявлений школьной тревожности обучающихся младшего подросткового возраста. Полученные результаты могут быть использованы практическими психологами, педагогами и специалистами служб сопровождения для организации превентивной работы с обучающимися.

Структура работы — введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения. В первой главе изложены теоретико-методологические основания изучения школьной тревожности и особенности ее проявлений в младшем подростковом возрасте. Вторая глава посвящена организации и проведению эмпирического исследования, разработке и реализации комплекса психопрофилактических мероприятий, оценке его эффективности.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Понятие тревожности в психологической науке

Вопрос тревожности занимает значимое место в проблемном поле психологической науки, поскольку является относится к разряду психических состояний, находящихся на границе между нормой и патологией. Первоначально тревожность не выделялась как самостоятельный феномен и рассматривалась преимущественно в рамках общей категории страха [19]. В трудах представителей классического психоанализа, прежде всего З. Фрейда, тревожность трактовалась как внутреннее напряжение, возникающее вследствие конфликта между бессознательными влечениями и требованиями суперэго, рассматривалась как сигнал, предупреждающий о возможном прорыве вытесненного содержания, и имела, по сути, защитную функцию. З. Фрейд выделял реалистическую, невротическую и моральную тревожность, связав ее с механизмами вытеснения и проекции.

В дальнейшем аналитическая трактовка получила развитие у представителей экзистенциальной психологии, прежде всего в работах К. Ясперса и В. Франкла. Тревожность интерпретировалась не как патология, а как фундаментальное, онтологически обусловленное состояние человека, осознающего конечность своего существования и испытывающего напряжение от столкновения с неопределенностью и экзистенциальным выбором. Подобный подход привел к появлению тревожности как феномена, не сводимого к клиническим формам [17].

В когнитивной и поведенческой психологии второй половины XX века тревожность получила более прагматическую и операционализированную интерпретацию. Исследователи Р. Кэттелл и Ч. Спилбергер разработали инструменты измерения тревожности (о которых позже) и ввели дихотомию «ситуативной» и «личностной» тревожности. В данных работах тревожность рассматривалась как устойчивая черта личности, предрасполагающая к переживанию интенсивного эмоционального реагирования в унеопределенности, либо как временное состояние, возникающее в ответ на конкретные стрессогенные факторы. Дихотомия позволила развести индивидуально-типологические особенности и ситуативные реакции, обеспечив тем самым основу для эмпирических исследований и практической психодиагностики.

Отечественные психологи (в частности, Л.И. Божович, А.М. Прихожан, К.М. Гуревич) в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов выделяют тревожность как не только и не столько биологически детерминированное состояние, сколько психическое образование, формирующееся в конкретной социальной ситуации развития. Тревожность рассматривается и в контексте образовательной среды, педагогического взаимодействия, системы требований, предъявляемых к ребенку. Школьная тревожность является социально опосредованным феноменом, проявляющимся в оценочной ситуации и давления ожиданий внешних и внутренних.

Наблюдается эволюция понятия тревожности в психологии, а именно переход от узкопатологического понимания к многомерной концепции, признающей за тревожностью чертами и состоянием роль в процессе адаптации личности к социальной среде. Эволюция дала возможность для точной диагностики и для разработки стратегий целенаправленной профилактики, в том числе в школьном обучении, поскольку тревожность принимает формы, непосредственно влияющие на психическое развитие обучающегося [13].

Рассмотрим проблему дифференциации понятий «тревожность» и «страх». Несмотря на схожесть этих состояний, они все же различаются по своим психологическим механизмам, причинам возникновения и функциональной направленности.

Страх традиционно трактуется как эмоциональная реакция, возникающая в ответ на конкретную, объективно определяемую угрозу, носит ситуативный характер и связан с инстинктивной мобилизацией ресурсов организма для избегания опасности или преодоления угрозы. Характерной чертой страха является его четкая предметность. Объект страха может быть осознан, локализован и, как правило, удаляем из поля восприятия субъекта либо преодолен с помощью поведенческой стратегии. Биологически, страх рассматривается как адаптивная реакция, способствующая выживанию в опасных условиях, и проявления страха регулируются эволюционно сформированными нейрофизиологическими механизмами — активацией симпатической нервной системы, гормональными сдвигами.

Тревожность же, в отличие от страха, характеризуется неопределенностью и неясностью источника угрозы. Тревожность — состояние внутреннего напряжения, возникающее не столько как ответ на уже имеющийся раздражитель, сколько как ожидание потенциальной опасности, которая может не реализоваться. Тревожность, по сути, является реакцией не на реальную угрозу, а на прогноз возможного неблагоприятного исхода, не требует непосредственного наличия стимула, а формируется в значительной степени на основе когнитивных оценок, установок, личного опыта и уровня развития самосознания. В этом смысле тревожность является более сложным и многослойным психологическим образованием с ожиданием, сомнением, чувством уязвимости и отсутствия контроля над ситуацией [42].

В клинической психологии страх и тревожность различаются по феноменологическим характеристикам и по способу реагирования. Страх чаще ведет к немедленной мобилизации и действию, тревожность — к торможению активности, внутреннему напряжению, прокрастинации, избеганию. Тревожность может протекать в скрытой, неосознаваемой форме и проявляться через соматические и поведенческие черты. Школьная тревожность – как форма ситуативной тревожности – нередко маскируется под утомляемость, дезорганизацию поведения или ухудшение учебной мотивации, тогда как страх, связанный с конкретным событием (контрольной работой или другими), как правило, носит кратковременный характер и исчезает после устранения проблемы [2].

Научная и практическая значимость различения этих понятий обусловлена тем, что методы работы с тревожностью и со страхом принципиально различаются. Страх поддается десенсибилизации и поведенческой коррекции, тревожность требует более глубокой работы, направленной на изменение установок, формирование уверенности и развитие механизмов саморегуляции. Для младшего подросткового возраста тревожность опасна склонностью к генерализации. Неопределенные опасения, однажды возникнув, могут распространяться на все поле школьной жизни, отношения с учителями, сверстниками и оценочную деятельность [14].

Далее, рассмотрим классификацию тревожности, поскольку классификация в психологии является условием для выбора методов коррекции. Наука опирается на различие форм тревожности в зависимости от ее устойчивости, источника, направленности и степени выраженности. Наиболее разработанной и практически применимой является типология личностной и ситуативной тревожности как базовых форм, дополненные рядом специфических разновидностей.

Личностная тревожность – стабильное индивидуальное свойство, отражающее склонность субъекта воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них повышенным внутренним напряжением. Личностная тревожность формируется на протяжении развития личности, зависит от типа нервной системы, опыта взаимодействия с социальной средой и особенностей воспитания. Личностная тревожность оказывает выраженное влияние на стиль мышления, поведение, уровень самоконтроля и уровень притязаний. Такие индивиды, как правило, отличаются высокой чувствительностью к неудачам, склонностью к катастрофизации и фиксации на потенциальных угрозах. В школьном обучении личностная тревожность проявляется в постоянной настороженности, нарушении концентрации внимания.

Ситуативная тревожность, в отличие от личностной, носит временный, контекстно обусловленный характер и проявляется как реакция на конкретную стрессогенную ситуацию. Ситуативная тревожность может возникать у лиц с различным уровнем личностной тревожности, в зависимости от оценки значимости события и собственных ресурсов. Данная форма тревожности имеет адаптивный потенциал. При умеренной интенсивности она способствует мобилизации ресурсов организма, но при превышении порогового уровня нарушает когнитивную и поведенческую активность. Ситуативная тревожность часто проявляется при жесткой системе оценивания и внешнего давления со стороны значимых взрослых.

Социальная тревожность возникает в межличностных отношениях и отражает страх негативной оценки, отвержения или несоответствия ожиданиям окружающих. В подростковом возрасте, характеризующемся активным формированием социальной самооценки, данный тип тревожности приобретает актуальность. Социальная тревожность может проявляться в избегании взаимодействия, избыточной самокритике, замкнутости и неуверенности на публике. Высокий уровень социальной тревожности снижает коммуникативную компетентность подростков, затрудняет учебное и внеучебное взаимодействие, а в отдельных случаях может приводить к развитию изолированного поведения.

В ряде исследований выделяются и другие формы тревожности. Среди них можно отметить экзистенциальную тревожность, связанную с осознанием конечности существования и отсутствием ориентиров; школьную тревожность, формирующуюся в образовательной среде и отражающую напряженность, возникающую в связи с учебной деятельностью, оцениванием, отношениями с педагогами и одноклассниками; тревожность ожидания, связанную с предвосхищением возможной неудачи; соматическую тревожность, сопровождающуюся вегетативными реакциями без четкой когнитивной составляющей. Каждая форма тревожности требует специфической интерпретации и подходов к ее диагностике и профилактике

Школьная тревожность представляет собой частный, но социально и психологически значимый вариант ситуационной тревожности, возникающий в образовательном взаимодействии. Школьная тревожность имеет четкую контекстуальную привязку к школе как институту социальной регламентации, в котором существуют оценки, требования и ожидания. В отличие от генерализованных форм тревожности, школьная тревожность активизируется не в неопределенной перспективе, а в ответ на конкретные стимулы образовательной среды — контроль, публичную демонстрацию знаний, взаимодействие с учителями, участие в соревновательных формах учебной деятельности.

Формирование школьной тревожности обусловлено индивидуальными особенностями психики обучающегося и спецификой педагогических практик, организацией учебного процесса, уровнем эмпатии со стороны учителей и атмосферой в классе. В младшем подростковом возрасте тревожность, связанная со школьной средой, усиливается вследствие общих возрастных трансформаций — неустойчивости самооценки, акцентированной чувствительности к внешнему мнению, стремления к самоутверждению при отсутствии возможностей саморегуляции. Любое внешнее оценивание, сопровождаемое элементами давления, воспринимается не как стимул к развитию, а как потенциальная угроза.

Школьная тревожность принципиально отличается от учебной мотивации по своей направленности, функциональной природе и динамике. Мотивация к обучению отражает активное стремление к овладению знаниями, к достижению результата, к самореализации в познавательной сфере. Она структурирована вокруг позитивной цели и опирается на внутренние источники активности. Школьная тревожность, напротив, имеет пассивно-оборонительный характер и формируется не из стремления к успеху, а из страха перед неудачей, не усиливает познавательную активность, а тормозит ее, снижает продуктивность, провоцирует избегающее поведение или компульсивную сверхконтрольную установку, не имеющую отношения к содержанию учебного материала [9].

Высокий уровень тревожности может сопровождаться внешне выраженным стремлением к результату, но этот результат не осмыслен и не усваивается как ценность самим учащимся. Его активность не является проявлением интереса к предмету, а представляет собой форму психологической защиты. Такое измененное поведение ведет к искажению образовательных установок, формированию негибких реакций и снижению учебной эффективности.

Школьная тревожность, как разновидность ситуационной тревожности, подвержена флуктуациям, но при отсутствии адекватного реагирования со стороны педагогов и родителей она склонна к стабилизации [6]. Ее отличие от фоновой тревожности заключается в том, что она укореняется в систематически повторяющихся ситуациях и не стимулирует развитие, а подрывает уверенность в собственных способностях, блокирует инициативу и препятствует переходу к более высокому уровню учебной автономии. Это критично в младшем подростковом возрасте, когда происходит становление личностной идентичности, и тревожность, возникшая в образовательной сфере, может стать фактором формирования неадекватных установок на собственную несостоятельность.

Таким образом, тревожность представляет собой сложное психическое образование, интегрирующее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, которое может принимать адаптивные и дезадаптивные формы. Школьная тревожность, будучи разновидностью ситуационной тревожности, возникает в ответ на образовательную среду и отличается привязанностью к академическим и социальным частям школьного взаимодействия.

## 1.2. Психофизиологические и социально-психологические аспекты школьной тревожности

Подростковый возраст сопровождается интенсификацией нейрофизиологических процессов, в том числе гормональной перестройкой, изменением регуляторных механизмов коры и подкорковых структур, усилением вегетативной реактивности.

На уровне центральной нервной системы тревожность у подростков соотносится прежде всего с дисфункцией лобных долей, гиппокампа, миндалевидного тела и структур лимбической системы. Лобные доли задействованы в когнитивном контроле и регуляции импульсивности, но еще не достигают функциональной зрелости в подростковом возрасте. Проявляется несформированность механизмов произвольной регуляции эмоций и затрудняется когнитивная переработка стрессогенных стимулов. Миндалевидное тело, отвечающее за первичную эмоциональную оценку угрозы, в подростковом возрасте функционирует с повышенной чувствительностью. Гиппокамп, участвующий в памяти и интерпретации контекста, демонстрирует нейропластичность, но при этом восприимчив к стрессовым воздействиям при хроническом психоэмоциональном напряжении [4].

Наиболее типичными симптомами тревожности являются тахикардия, нестабильность артериального давления, гипергидроз, гастроинтестинальные расстройства и нарушения сна. Данные соматические реакции усиливают эмоциональные переживания за счет обратной афферентации, формируя патологический замкнутый круг. Подростки, находящиеся в состоянии тревожности, фиксируют внимание на телесных ощущениях. Процесс усугубляется недостаточной осведомленностью подростков о природе собственных эмоций, отсутствием навыков самонаблюдения и слабостью метакогнитивного контроля.

Нейропсихологическая уязвимость подростков к тревожным расстройствам усиливается гормональными изменениями, прежде всего в системе гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси. Повышенная секреция кортизола в ответ на стресс у части подростков становится хронической. Повышенный уровень кортизола проявляется в нарушениях сна, склонностью к руминативному мышлению [4].

Также подростковый возраст характеризуется выраженной разницей между скоростью биологического созревания и степенью сформированности регуляторных механизмов. Подросток уязвим в стрессогенных ситуациях в социальном, учебном и семейных контекстах.

Вегетативные реакции при тревожности носят неадекватный характер по интенсивности и длительности. Хроническая активация вегетативной системы ведет к истощению функциональных резервов организма, нарушению нейроэндокринного баланса и, в долгосрочной перспективе, к формированию психосоматических расстройств.

На уровне высшей нервной деятельности тревожность соотносится с функциональной несогласованностью между структурами, обеспечивающими первичную эмоциональную реакцию, и зонами, ответственными за когнитивный контроль. Повышенная возбудимость миндалевидного тела сопровождается искаженной интерпретацией стимулов, склонностью к гиперреакции на незначительные раздражители и неспособностью к точной эмоциональной дифференциации. Замедление процессов функционального созревания лобных отделов коры препятствует осмыслению и переработке переживаний.

Корреляция между тревожными состояниями и нейрофизиологией также прослеживается в сфере пространственно-временной организации двигательных и мыслительных процессов. Подростки, находящиеся в тревожном состоянии, демонстрируют повышенную утомляемость, фрагментарность внимания, неустойчивость познавательной активности, замедление темпа работы, снижение способности к гибкому перераспределению умственных ресурсов.

Соматические проявления тревожных состояний не следует рассматривать как второстепенные проявления, поскольку они выступают в качестве индикаторов степени напряжения адаптационных систем организма. Их устойчивость, повторяемость затрудняют диагностику и интерпретацию при дефиците сформированной рефлексии у подростков. Частое обращение к врачам с жалобами на головную боль, боли в животе, нарушения дыхания, мышечные спазмы и слабость при отсутствии объективной соматической патологии нередко остается без внимания со стороны педагогов и родителей [8].

Повышенный уровень тревожности у подростков приводит к значительным искажениями в когнитивной сфере, нарушает основные механизмы переработки информации и резко снижая устойчивость к интеллектуальной нагрузке. Тревожное состояние нарушает функционирование оперативной памяти, снижает объем внимания и ограничивает возможности переключения между задачами. Возникает затруднение в удержании сложных логических структур. Отмечается снижение концентрации, ослабление способности к аналитической деятельности, затрудненность в понимании абстрактных понятий. На фоне тревожности подросток стремится минимизировать когнитивные усилия, избегает задания, требующие напряженного умственного труда [13].

Тревожность приводит к деформации восприятия внешней информации, собственной когнитивной активности. В психоэмоциональном напряжении происходят искажения в интерпретации заданий, недооценка собственных способностей, склонность к катастрофизации. Любая ошибка воспринимается как подтверждение личной несостоятельности. Возникает паттерн негативной атрибуции, при котором неудачи объясняются личной неполноценностью, а успехи — внешними обстоятельствами [23].

Академическая успеваемость учащихся с высоким уровнем тревожности характеризуется нестабильностью, склонностью к резким спадам и выраженной зависимостью от эмоционального фона. При сохранении среднего или высокого уровня интеллектуальных способностей результативность становится фрагментарной, неустойчивой, подверженной влиянию ситуационных факторов. Характерной особенностью является выраженное снижение качества выполнения заданий при контроле, проверке или публичном выступлении. Возникает разрыв между потенциальными возможностями и фактическими результатами, создается ощущение хронической неуспешности, негативное отношение к образовательному процессу, пассивность по отношению к обучению и стремление к избеганию академических задач.

Поведение тревожного подростка приобретает черты нерешительности, избыточной осторожности, склонности к отступлению в потенциально значимых ситуациях. Возникает постоянное стремление к избеганию оценки, отказ от участия в обсуждениях, групповом взаимодействии, публичной активности. Формируется повышенная зависимость от мнения значимых взрослых, подчиненность авторитету и стремление к конформному поведению. Вместе с этим может наблюдаться парадоксальное сочетание внешнего спокойствия с внутренней напряженностью, которое затрудняет своевременное выявление проблемы педагогами. При продолжительном отсутствии внешней поддержки наблюдаются проявления протестного поведения, эмоциональных срывов, выраженные формы социальной изоляции, которые ошибочно интерпретируются как личностные особенности, а не как следствие хронического тревожного напряжения.

Повышенный уровень тревожности препятствует развитию произвольной регуляции, ограничивает учебную мотивацию, нарушает социальные формы взаимодействия и затрудняет реализацию потенциала подростка в образовательной среде. Сочетание когнитивных и поведенческих нарушений, вызванных тревожностью, требует выявления и коррекции, опирающейся на строгое понимание природы этих нарушений [2].

Формирование и поддержание школьной тревожности у подростков невозможно рассматривать вне социальной среды, в которой разворачивается их жизнедеятельность. Семья, школа и сверстники создают контекст, определяющий доминирующий тип эмоционального реагирования и характер переживания ситуации учебного взаимодействия. Нарушения в этих зонах усиливают тревожную симптоматику, закрепляют неадаптивные стратегии поведения [4].

Семья играет определяющую роль в начальном этапе становления тревожного фона. Родительская гиперопека, дефицит эмоциональной поддержки, завышенные ожидания, ригидность воспитательных установок, непоследовательность в предъявлении требований, авторитарность или, напротив, эмоциональная отстраненность становятся факторами, систематически подрывающими базовое чувство безопасности ребенка [5]. Тревожность, возникшая в семейной системе, редко осознается взрослыми как проблема, поскольку часто она ошибочно принимается за послушание, усердие или чувствительность. Отсутствие понимания причин неуспешности, обвинения в несостоятельности, принуждение к достижению результатов любой ценой становятся значимыми факторами поддержания тревожного состояния в подростковом возрасте. В семьях с высоким уровнем конфликтности и неустойчивой эмоциональной атмосферой тревожные проявления усиливаются за счет постоянного фона неопределенности и недостаточной предсказуемости окружающего [11].

Роль учителей в формировании школьной тревожности нельзя сводить к педагогической деятельности в узком смысле. Учительская установка, стиль взаимодействия, форма подачи обратной связи, эмоциональная реакция на ошибки или отклонения от нормы определяют, будет ли ситуация обучения восприниматься как угроза или как возможность. Использование авторитарных методов, публичная критика, отсутствие индивидуального подхода, постоянное сопоставление с нормативными или идеализированными стандартами создают атмосферу эмоциональной напряженности и формируют стойкий страх оценки. Преподаватели, не обладающие сформированной педагогической рефлексией, склонны интерпретировать тревожное поведение как лень, неорганизованность или недостаток мотивации. Напротив, последовательное, уважительное отношение, готовность к диалогу и предсказуемость требований способны нивелировать тревожный фон даже при наличии объективных учебных трудностей [23].

Сверстники становятся определяющим фактором в структуре школьной тревожности в период подросткового возраста, когда социальная идентичность и самооценка все в большей степени зависят от межличностных взаимодействий. Высокий уровень конкуренции, иерархичность групп, насмешки, бойкот, исключение из коммуникации, распространение слухов создают условия, в которых тревожность приобретает форму страха социальной оценки. Подросток с уже сформированной уязвимостью в эмоциональной сфере становится чувствительным к этим влияниям. Неадекватные реакции со стороны сверстников при отсутствии вмешательства взрослых способствуют закреплению негативных ожиданий и формированию дезадаптивной модели поведения, основанной на избегании или подчинении [10].

Гендерные и индивидуально-типологические различия в проявлениях тревожности определяются биологической предрасположенностью, особенностями темперамента, системой воспитания и социальными ожиданиями. У девочек тревожность чаще приобретает выраженные внутренние формы: склонность к соматическим жалобам, эмоциональная утомляемость, плаксивость, избегающее поведение. Проявления чаще остаются незаметными окружающим, так как сопровождаются формальным соблюдением норм, высокой учебной дисциплиной и внешней лояльностью. У мальчиков тревожность может маскироваться под поведенческие отклонения, демонстративную агрессию, негативизм или избегание ответственности. Такая форма тревожной реакции нередко вызывает санкции со стороны взрослых, что затрудняет диагностику первичного эмоционального нарушения и способствует закреплению отклоняющихся форм поведения как единственно доступной формы адаптации.

Индивидуальные различия в проявлениях тревожности также связаны с особенностями нервной системы, уровнем саморегуляции, когнитивными стратегиями и стилем эмоционального реагирования. Повышенная сенситивность, медлительность в принятии решений, выраженный контроль над собственными действиями, склонность к рефлексии и самонаблюдению становятся факторами, усиливающими тревожный фон. Подростки с неустойчивой самооценкой, зависящей от внешнего одобрения, демонстрируют склонность к гипертрофированной реакции на неудачи и негативную оценку. Формируется установка на постоянную проверку соответствия ожиданиям.

Таким образом, школьная тревожность формируется с нейрофизиологическими и социально-психологическими предпосылками. Дисфункциональные родительские установки и незрелость механизмов саморегуляции усиливают тревожные реакции и формируют шаблоны дезадаптивного поведения.

## 1.3 Особенности младшего подросткового возраста как фактора риска повышенной тревожности

Период младшего подросткового возраста представляет собой качественно особую фазу онтогенетического развития, характеризующуюся переходом от позднего детства к началу подросткового возраста. Хронологически он охватывает возрастной диапазон примерно от 10 до 13 лет, однако его границы могут варьироваться в зависимости от индивидуального темпа биологического и психосоциального созревания. Психологические особенности данного этапа проявляются в трансформации ведущих мотивов поведения, перестройке познавательной деятельности и возникновении новых форм самоосознания [9].

Маркером переходного статуса младшего подростка является разрушение ранее стабильной структуры детской личности, основанной на внешней регуляции, подчиненности взрослым и доминировании учебной деятельности как ведущей. Возникает внутренняя дифференциация «Я-образа», впервые оформляется опыт внутреннего конфликта между желанием сохранить привычные модели поведения и стремлением к автономии. Потребность в самоутверждении становится устойчивой, но при этом еще не подкреплена необходимыми ресурсами для принятия ответственности, что ведет к эмоциональной неустойчивости, конфликтности и выраженному стремлению к признанию [9].

На когнитивном уровне наблюдается существенное развитие рефлексивных способностей и логического мышления, однако мыслительные операции при стрессе еще сохраняют черты конкретности и ситуативной ограниченности. Склонность к категоричности суждений сочетается с быстро формирующимся чувством интеллектуальной состоятельности. Усиливается мотивация к социальной познавательной деятельности, формируются элементы критического мышления, однако при этом сохраняется высокая внушаемость и зависимость от значимых авторитетов [3].

Эмоциональная сфера младшего подростка отличается повышенной чувствительностью, лабильностью и резкой изменчивостью. Уровень произвольной регуляции еще недостаточен для контроля эмоциональных реакций. Страх неодобрения, боязнь публичных ошибок, неуверенность в собственных силах формируют благоприятную почву для тревожных реакций. При этом подросток все чаще испытывает затруднение в вербализации эмоциональных состояний [3].

Социальная сфера приобретает особую значимость. Происходит смещение центра идентичности с позиции «ученик» на более обобщенную «личность среди других», попытки самоопределения через группу сверстников. В то же время внутренние ресурсы еще недостаточны для социализации, а потребность в одобрении и принятии делает подростка уязвимым перед критикой и исключением. Статус в коллективе, формирующийся на основе академических достижений, через социальные ролевые модели, становится значимым фактором эмоционального состояния [3].

Младший подростковый возраст характеризуется противоречивым сочетанием стремления к самостоятельности и потребности в стабильной поддержке, повышенной сенситивности к изменениям социальной среды и ограниченной способности к ее критическому осмыслению. Условия школьного обучения, построенные на системе жесткой регламентации, формализованной оценки и постоянного сравнения, могут вступать в противоречие с внутренними потребностями развивающейся личности. Тревожные проявления в этом возрасте приобретают скрытые формы и зачастую маскируются под нарушения дисциплины, снижение мотивации или соматические жалобы [3].

Период младшего подросткового возраста сопряжен с интенсивными внутренними изменениями, отражающими возрастной кризис, который в отечественной психологии рассматривается как закономерный этап развития. Этот кризис выражается в перестройке всех уровней психической организации, мотивационно-потребностной сферы, эмоциональной регуляции, системы межличностных отношений. Ведущим содержанием данного кризиса становится стремление выйти за пределы ранее усвоенных норм детства, что порождает неустойчивость поведения, острое переживание несоответствия между реальным и идеальным образом «Я», обостренную чувствительность к оценке со стороны значимых других [4].

Потребность в признании в этом возрасте принимает универсальный характер и становится определяющим мотивом социального поведения. Подросток оценивает себя в категориях признания или непризнания. Признание важно со стороны взрослых, и, прежде всего, сверстников, среди которых формируется потребность в принадлежности к определенной группе, обладающей собственной системой ценностей и норм. Ощущение собственной маргинальности в группе может провоцировать устойчивые тревожные состояния, формирующие представление о собственной социальной некомпетентности. Подросток начинает воспринимать себя сквозь призму предполагаемой или реальной позиции в глазах других [4].

Кризис идентичности в данном возрасте осложняется необходимостью социальной адаптации при переходе от начального к среднему звену образования. Специфика школьной адаптации на этом этапе заключается в одновременном изменении целого ряда параметров: расширяется состав педагогов, возрастает учебная нагрузка, усложняется система контроля и оценки. Учащиеся оказываются в новой социальной структуре, где прежние формы поддержки ослабевают, а требования возрастают. Нарушается чувство стабильности, формируются новые правила и роли, которые необходимо освоить при ограниченном времени и зачастую при отсутствии эмоционального контакта с педагогами [17].

Среднее звено школы часто не компенсирует потерю эмоционально значимого отношения, характерного для начальных классов, где учитель выполнял академическую и частично воспитательно-защитную функцию. Отсутствие выраженной позиции взрослого как субъекта поддержки и понимания делает процесс адаптации менее предсказуемым. Усложняется структура межличностных взаимодействий: возрастает количество участников коммуникации, углубляется иерархия неформальных отношений, усиливается конкуренция. Все это требует от младшего подростка высокой степени социальной пластичности, готовности к внутренней мобилизации и способности к саморегуляции, которая еще не сформирована в должной мере [8].

Адаптационный стресс при смене школьного уклада может становиться триггером форм школьной тревожности. Возникает ощущение утраты контроля над ситуацией, сопряженное с повышенной настороженностью, страхом ошибки и сомнениями в собственной компетентности. Усиливаются механизмы социальной тревожности, формирующиеся на базе недостаточного опыта взаимодействия с новой группой и отсутствия навыков конструктивного преодоления фрустрации. Школьная среда, вместо источника развития и поддержки, превращается в фактор постоянного напряжения [6].

Учебная нагрузка и предъявляемые школой требования представляют собой один из центральных факторов, способствующих формированию тревожных реакций у младших подростков. На этапе перехода к среднему звену учащиеся сталкиваются с резким увеличением объема учебной информации, усложнением структуры школьного дня, расширением перечня предметов и множественностью педагогов. Эти изменения происходят в еще неустойчивой системе саморегуляции, фрагментарного волевого контроля и слабо сформированной способности к долговременному планированию. Психологическая неподготовленность к возросшим требованиям формирует у подростков ощущение перегрузки, неуспеваемости и уязвимости перед системой внешнего контроля [4].

Учебная деятельность в школьной системе часто подается как исключительно значимая социальная обязанность, успешное выполнение которой определяет личностную ценность ребенка в глазах взрослых. Уровень тревожности повышается, когда школьные требования приобретают характер нормативной жесткости, не предполагающей индивидуальных различий в темпе, стиле познания, уровне когнитивной зрелости. При отсутствии адаптивной поддержки учащиеся воспринимают школьные задачи не как интеллектуальное усилие, а как потенциальный источник неудачи. Возникает деформация мотивационной сферы, при которой стремление к успеху замещается страхом ошибки и негативной оценки. Такая подмена приводит к доминированию внешней мотивации, основанной на избегании наказания или потери статуса [13].

Существенным провоцирующим фактором выступает непрозрачность и непредсказуемость требований. При отсутствии четких и стабильных критериев оценивания у подростков развивается ощущение неопределенности, что на фоне недостаточного уровня критического мышления и рефлексии интерпретируется как собственная неполноценность. Усиливается ощущение несоответствия между усилиями и результатом, формируется ощущение утраты контроля [4].

Немаловажное значение имеет также темп предъявления учебного материала и постоянная проверка знаний. Подростки, не обладающие стратегиями учебной деятельности, воспринимают тестирование и опрос как угрозу, а не как часть процесса обучения. При этом формируется ассоциация между учебной активностью и эмоциональным напряжением. Школьная нагрузка начинает восприниматься как фактор давления, а не как развитие.

Таким образом, младший подростковый возраст является периодом с повышенной уязвимостью. Возрастные задачи развития, потребность в социальной принадлежности и формирование самооценки сопряжены с высоким риском нарастания проявлением тревоги. Недостаточная сформированность эмоционально-волевой сферы и высокая зависимость от оценок значимых взрослых делают учащихся данной возрастной группы чувствительными к школьной тревожности.

## 1.4 Диагностика школьной тревожности младших подростков

Проблема надежности диагностики тревожности у младших подростков является методологически сложной и во многом нерешенной. В отличие от объективно измеряемых физиологических состояний, тревожность представляет собой внутреннее, многокомпонентное психологическое состояние, характеризующееся высокой степенью вариативности и чувствительностью к внешним условиям. Диагностические методики, применяемые в образовательной и клинико-психологической практике, далеко не всегда позволяют получить точную и стабильную картину уровня тревожности [7].

Одной из основных проблем остается концептуальная разнородность самого феномена тревожности. В диагностических процедурах нередко смешиваются ситуативные эмоциональные реакции, личностные черты и поведенческие проявления, которые могут быть вызваны различными причинами и не всегда указывают на тревожность как таковую. Отсутствие четкого разграничения между симптоматикой и структурной основой тревожного состояния приводит к снижению валидности интерпретаций и к риску диагностической гиперкоррекции, когда нормальная эмоциональная реакция ошибочно трактуется как патологическая [12].

Многие распространенные методики ограничены при работе с младшими подростками. Причина кроется в возрастной когнитивной незрелости и низкой способности к абстрактному самонаблюдению.

Влияние межличностного контекста, ожиданий взрослых, уровня доверия к специалисту, текущего психофизиологического состояния обследуемого могут существенно исказить показатели. Повторное проведение одних и тех же методик нередко дает значительно отличающиеся результаты при отсутствии строгого стандарта процедур. Это ставит под вопрос возможность применения результатов диагностики как основания для интервенции или прогноза без дополнительной комплексной оценки [12].

Психологические характеристики, полученные на основании стандартизированных методик, часто трактуются вне контекста индивидуального развития ребенка, его среды и коммуникативных установок. Диагностические схемы используются как классификационные инструменты, что приводит к схематизации выводов и стигматизации учащегося, когда тревожность представляется как дезадаптивный симптом, а не как потенциально управляемое состояние. Таким образом, проблема валидности и надежности диагностики тревожности у младших подростков требует совершенствования методик, переосмысления самих оснований диагностического подхода в свете возрастной специфики [19].

Существующие методики диагностики тревожности у подростков отличаются структурой, целевой направленностью, степенью научной обоснованности, адаптированностью к возрастным особенностям и контексту применения. Наиболее часто используемые инструменты — шкала школьной тревожности Б.Н. Филипса, опросник Спилбергера-Ханина, адаптированные версии теста Ч.Д. Спилбергера, каждая из которых обладает определенными достоинствами и ограничениями.

Шкала школьной тревожности Б.Н. Филлипса изначально была разработана как инструмент скрининговой оценки уровня тревожности в образовательной среде. Методика ориентирована на выявление различных компонентов школьной тревожности, страхом перед проверкой знаний, межличностной тревожности в школьной среде, в отношениях с учителями, общее напряжение и ряд других аспектов. Структура опросника позволяет получить многомерную картину школьных переживаний подростка, однако его содержание основано на самооценке, что существенно ограничивает валидность результатов при недостаточной способности подростков к точному осмыслению и вербализации собственного эмоционального состояния. Дополнительные трудности вызывает высокая чувствительность шкалы к внешней ситуации, ограниченная интерпретативная глубина, не позволяющая однозначно судить о причинах тревожных проявлений.

Опросник Спилбергера-Ханина представляет собой адаптацию широко известной шкалы состояния и личностной тревожности, и ориентирован на дифференциацию личностных характеристик и ситуативных эмоциональных реакций. Его применение в подростковой выборке дает возможность более точно разграничивать реактивную и стабильную компоненты тревожности. Однако интерпретация результатов требует высокой профессиональной квалификации, поскольку подростки часто не различают внутренние состояния. К тому же, сама методика разрабатывалась для взрослой аудитории и лишь позднее была адаптирована под подростковую.

Школьный тест тревожности Ч.Д. Спилбергера, в отличие от стандартного опросника, ориентирован на школьный контекст и применяется в модификациях, учитывающих возрастные особенности. Тем не менее, остается проблема универсальности инструмента, поскольку многие формулировки, заимствованные из англоязычной культурной среды, не всегда адекватно воспринимаются подростками в российских реалиях. Кроме того, прямолинейность некоторых утверждений способствует социально желательному реагированию при недостаточной анонимности и в присутствии педагогов или родителей.

Помимо указанных методик, в практической психодиагностике используется ряд дополнительных инструментов — проективные методы, методика «Дом-Дерево-Человек», метод цветовых выборов Люшера и специализированные шкалы наблюдения. Однако эти средства дают преимущественно качественные оценки, требуют экспертной интерпретации и не обладают высокой надежностью при повторном применении. В массовом применении они теряют диагностическую ценность, превращаются в формальную процедуру.

Уровень тревожности принято разделять на низкий, средний и высокий, что позволяет соотнести количественные показатели с типологией эмоционального реагирования. Такая градация, однако, не является абсолютной, поскольку каждый уровень имеет широкий диапазон вариативности в зависимости от возраста, психического состояния, когнитивных характеристик и социального контекста. Низкий уровень тревожности у подростков может указывать на эмоциональную стабильность, на недостаточную чувствительность к значимым ситуациям. Средний уровень чаще интерпретируется как функционально допустимый, обеспечивающий адекватную мобилизацию ресурсов в умеренном стрессе. Высокий уровень тревожности требует дифференцированного анализа, поскольку он может сопровождаться дезадаптивными реакциями, нарушениями саморегуляции и выраженными соматоформными проявлениями.

Использование стандартизированных шкал предполагает опору на бальную систему, в рамках которой выделяются пороговые значения, свидетельствующие о наличии выраженной тревожности. Однако числовые показатели не должны подменять содержательный анализ, направленный на выявление характера тревожных реакций, их динамики и степени интеграции в личностную структуру подростка. Механистический подход к интерпретации результатов диагностики приводит к игнорированию латентных форм тревожности, проявляющихся не в очевидных симптомах, а в изменении поведенческих паттернов, нарушении учебной мотивации и снижении социальной активности. Поэтому интерпретация не может быть сведена к простой классификации, а должна опираться на системный, теоретически обоснованный анализ комплекса данных, полученных в ходе психолого-педагогического исследования.

Таким образом, эффективность диагностики школьной тревожности определяется точностью подбора психодиагностических методик, валидностью полученных данных и возможностью интерпретации их с учетом возрастных, когнитивных и личностных особенностей подростков. Необходим количественный и качественный анализ, чтобы выявлять уровень тревожности и ее содержательные характеристики.

## 1.5. Возможности профилактики школьной тревожности: научные подходы и концепции

Рассмотрим развитие произвольной саморегуляции как метод профилактики школьной тревожности – осознанный контроль над эмоциональными реакциями, способность к целеполаганию, формирование стратегий преодоления фрустрации, отказа от импульсивного поведения, умение объективировать ситуацию, критически оценивать потенциальную угрозу, структурировать задачи и соотносить усилия с ожидаемым результатом. При отсутствии этих навыков любая ситуация неопределенности или контроля может трансформироваться в источник тревоги, что, в свою очередь, снижает академическую продуктивность и усиливает реакции [19].

Частью стрессоустойчивости является внутренняя опора, формирующаяся в результате позитивного опыта преодоления трудностей. Подросток склонен к фиксации на неудачах и переживанию собственной несостоятельности. Устойчивость к стрессу, тем не менее, не тождественна эмоциональной индифферентности. Устойчивость — способность испытывать тревогу в адаптивных пределах и одновременно мобилизовывать ресурсы для разрешения напряженных ситуаций [19].

Поддержка со стороны родителей, предсказуемость педагогических требований, опыт конструктивных взаимоотношений со сверстниками создают среду, в которой подросток может выработать адаптивные формы реагирования. Отсутствие такой среды либо ее искажение, напротив, формирует установки избегания, снижает самоэффективность и усиливает предрасположенность к тревожным расстройствам. чрезмерная стандартизация образовательной среды, доминирование санкционного подхода в ней, отсутствие позитивной обратной связи значительно ограничивают возможности для формирования устойчивости [19].

Гипертрофированное требование к саморегуляции без соответствующего педагогического сопровождения формирует внешний конформизм, за которым может скрываться внутреннее напряжение. Устойчивость к стрессу должна пониматься не как требуемый результат, а как развивающийся процесс, методологической строгости и отказа от поверхностных педагогических интервенций, ориентированных на поведенческую коррекцию без анализа внутренних причин тревожности.

Когнитивно-поведенческий подход рассматривает тревожность как результат искаженных когнитивных схем, связанных с ожиданием угрозы, недооценкой собственных ресурсов и установками дезадаптивного характера. Согласно данной модели, профилактика заключается в идентификации и модификации иррациональных убеждений, в выработке конструктивных поведенческих стратегий в ответ на стрессогенные стимулы. Методологическая основа подхода опирается на работы А. Бека, А. Эллиса и их последователей, рассматривающих тревожность как следствие автоматических негативных интерпретаций, подкрепленных неадаптивным опытом. В школе это выражается в интериоризации неуспешности, страхе перед негативной оценкой и формировании избегающе-защитных моделей поведения. Профилактические мероприятия в рамках когнитивно-поведенческой парадигмы направлены на осознание и переоценку искаженного восприятия, закрепление поведенческих паттернов, сопряженных с уверенностью и контролем, формирование самонаблюдения [21].

Гуманистическая психология интерпретирует тревожность как индикатор рассогласования между реальным и идеальным «Я» и как реакцию на дефицит аутентичного принятия и признания. В центре профилактической модели, основанной на гуманистических принципах, находится идея безоценочного отношения, эмпатийного взаимодействия и поддержки личностного роста. Теоретические позиции К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла акцентируют значение самоактуализации, ценностно-смысловой рефлексии и субъективного чувства безопасности как базовых условий преодоления тревожных реакций. В школьной среде такая модель требует создания атмосферы диалога, педагогической открытости и уважения к индивидуальной траектории развития. Однако в практической плоскости гуманистическая модель ограничена своей общей направленностью на поддержание эмоционального фона, не всегда учитывая необходимость структурных коррекций поведенческих стратегий и критический уровень внешних требований.

Деятельностный подход, восходящий к культурно-исторической теории Л.С. Выготского и ее последующему развитию в трудах А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, рассматривает тревожность как результат разрыва между требованиями учебной деятельности и уровнем сформированности ее компонентов. Центральным понятием выступает учебная деятельность как ведущая в данном возрасте, предполагающая формирование мотивационно-целевых структур, учебных действий и механизмов самоконтроля. Нарушение структуры деятельности, смещение акцента с процесса на результат, чрезмерная регламентация либо отсутствие ориентировочной основы формируют эмоциональную нестабильность, фрустрацию и тревожные состояния. Профилактика в рамках деятельностной модели опирается на проектирование учебных заданий, способствующих развитию субъектной позиции, на включение подростка в рефлексивную практику и на формирование познавательного интереса как мотива. В отличие от когнитивно-поведенческого и гуманистического подходов, деятельность здесь не вторична по отношению к тревожности, а выступает как детерминанта ее возникновения и преодоления.

Выбор теоретической модели профилактики школьной тревожности должен определяться не абстрактной приверженностью к психологической школе, а ее методологической пригодностью для конкретной образовательной среды, возрастных и личностных характеристик учащихся, спецификой проявления тревожных состояний

Образовательная среда и педагогический стиль обладают значительным потенциалом в регуляции тревожных реакций обучающихся в чувствительном периоде младшего подросткового возраста. Школьная среда, независимо от официальных целей и программ, формирует эмоциональный фон, на котором происходит усвоение социальных норм, структурирование самооценки и выработка отношения к себе как к субъекту учебной деятельности. При наличии высокой нормативной жесткости, конкуренции, ригидности требований и дефицита эмоционального принятия усиливаются механизмы тревожной настороженности, формируется установка на неудачу, блокируется внутренняя регуляция поведения. При повышенной эмоциональной напряженности учащийся не способен поддерживать продуктивную учебную активность, независимо от уровня способностей или мотивации. Среда, структурированная как система внешнего контроля, санкций и ориентации на оценку, объективно препятствует формированию саморегуляции и способствует закреплению тревожных паттернов.

Педагогический стиль, как способ реализации преподавателем своих профессиональных установок и взаимодействия с обучающимися, формирует базовые механизмы отношения к себе и к деятельности. Авторитарный стиль, при котором основой взаимодействия становится подчинение, вызывает внутренний конфликт между внешними ожиданиями и невозможностью их реализовать в безопасности. При этом тревожность становится формой выражения бессилия, утраты контроля и подавления аффекта. Либеральный стиль, слабо организующий учебную деятельность, приводит к росту ситуативной неуверенности и ощущению непредсказуемости школьной жизни. Эмоционально-нейтральное взаимодействие, основанное на дистанции, усиливает чувство изоляции и невозможности обратиться за помощью при фрустрации. Оптимальным в профилактике является личностно-ориентированный стиль, при котором педагог осуществляет нормативную поддержку, обеспечивает структурированность учебного процесса, одновременно признавая право обучающегося на эмоциональную реакцию и индивидуальную траекторию. Такой стиль способствует интериоризации внешних требований, формированию механизмов внутренней регуляции и снижению уровня тревожного ожидания.

Эффективная профилактика школьной тревожности требует соблюдения целого ряда принципов, каждый из которых направлен на устранение причин возникновения тревожных состояний, а не только на их симптоматическую коррекцию. Принцип системности предполагает включенность профилактических мер в общую структуру образовательного процесса, отказ от фрагментарных или эпизодических мероприятий и ориентацию на изменения в средовых и личностных детерминантах. Без системной поддержки тревожные реакции легко рецидивируют при любом сбое в организации учебной деятельности. Целенаправленность как принцип требует четкого выделения категории обучающихся, находящихся в зоне риска, постановки конкретных задач по формированию эмоциональной устойчивости и последовательного построения профилактических программ, охватывающих когнитивные и поведенческие компоненты тревожности [17].

Успешность профилактики определяется степенью встраивания в систему саморегуляции обучающегося. Признание индивидуальных стратегий совладания, опора на внутренние ресурсы, самоуважение, рефлексия, способность видеть последствия, позволяют снизить силу тревожных реакций без прямого вытеснения симптоматики. В противоположность компенсаторным стратегиям, основанным на снижении требований или избегании стрессов, профилактика, ориентированная на развитие личностного потенциала, обеспечивает формирование, воспроизводимых методов преодоления трудных ситуаций [10].

Таким образом, психолого-педагогические концепции указали на необходимость профилактики школьной тревожности, направленной на коррекцию личностных установок, создание поддерживающей образовательной среды. Выбор эффективной стратегии профилактики требует учета возрастной специфики, характера тревожных проявлений и степени их устойчивости.

# Выводы по Главе 1

1. Тревожность, по мнению К. Шнайдера – это внутреннее состояние неопределенной напряженности, возникающее в ситуации потенциальной угрозы, при отсутствии конкретного объекта. Это отличает тревожность от страха. Дифференциация видов тревожности (личностной, ситуативной, социальной и других) различает тревожность по структуре и способам возникновения. Школьная тревожность выделяется как частный вариант ситуационной тревожности, приуроченной к образовательной среде и ее нормативным ожиданиям, и представляет собой самостоятельное психическое образование, формирующееся в несоответствии между внешними требованиями и внутренними ресурсами обучающегося.

2. Психофизиологический анализ тревожности в подростковом возрасте показывает взаимосвязь между соматическим состоянием, вегетативной реактивностью и параметрами когнитивной активности. Подростки, испытывающие тревожность, характеризуются выраженными нарушениями внимания, замедлением мыслительной активности, ростом импульсивных или избегательных форм поведения. Влияние тревожности на академическую успешность не является прямолинейным. В ряде случаев высокая тревожность маскируется за компенсаторным трудолюбием, однако такая модель приводит к истощению. Поведенческие проявления варьируют от гиперкомпенсации до выраженного отстранения и негативизма.

3. Формирование школьной тревожности обусловлено, в том числе ближайшим социальным окружением. Семья, педагог и сверстники создают систему ожиданий и наказаний, от которых зависит степень субъективной безопасности обучающегося. Авторитарное или непоследовательное воспитание, неконгруэнтный стиль преподавания, эмоциональное отвержение со стороны сверстников ведут к стойкому формированию тревожных установок. Половые и индивидуально-типологические различия в проявлении тревожности указывают на необходимость учитывать возраст, особенности темперамента, доминирующий стиль реагирования, степень эмоциональной лабильности, выраженность самооценочных компонентов.

Младший подростковый возраст характеризуется качественным изменением структуры личности, ростом стремления к автономии, потребностью в признании, усилением влияния группы и снижением зависимости от внешнего контроля. Кризис, типичный для этого периода, делает подростков уязвимыми к фрустрирующим воздействиям со стороны школьной среды. Адаптация к среднему звену сопровождается необходимостью освоения более сложной учебной программы, изменением форматов взаимодействия с педагогами, усложнением оценочных критериев и ростом социальной конкуренции. Учебная нагрузка, часто не соразмерная возрастным возможностям, усиливает тревожные реакции.

4. Вопросы диагностики тревожности остаются открытыми в силу недостаточной валидности многих методик, склонности подростков к социальной желательности в ответах, сложности интерпретации внутренних состояний. Несмотря на широкое распространение методик, каковыми можно выделить шкалу Филлипса или опросник Спилбергера–Ханина, методики требуют осторожности в интерпретации и обязательного сопоставления с наблюдением и другими формами оценки.

5. Вопросы психопрофилактики тревожности — теоретическое обоснование и практические направления минимизации дезадаптивных проявлений у обучающихся. Эффективность профилактики напрямую зависит от анализа возрастных особенностей, условий образовательной среды, степени выраженности тревожных реакций. Учитывая специфику младшего подросткового возраста, акцент должен быть сделан на раннюю диагностику и адресное воздействие на саморегуляцию.

# ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

## 2.1. Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось с целью изучения уровня школьной тревожности младших подростков.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи и этапы эмпирического исследования:

1. Выбор методик исследования (подготовительный).

На первом этапе была определена база исследования и выборка испытуемых, подобраны психодиагностические методики для изучения проявлений школьной тревожности младших подростков.

2. Проведение психологической диагностики (диагностический этап).

На втором этапе проводились индивидуальные беседы с испытуемыми с целью установления психологического контакта с ними, инструктаж по заполнению опросников, сбор эмпирического материала

3. Анализ результатов исследования (заключительный этап).

На третьем этапе полученные эмпирические данные были обобщены, осуществлен анализ показателей школьной тревожности младших подростков, оформлены таблицы и диаграммы, сформулированы общие выводы.

Экспериментальная работа проведена на базе МБОУ СОШ № 167 в 5 классах.

Выборка: 20 обучающихся 11-12 лет.

Для исследования уровня школьной тревожности младших подростков использовались методика «Тест школьной тревожности» Б.Н. Филипса.

Данная методика состоит из 58 утверждений, на которые нужно ответить «да» или «нет» (Приложение А).

Ответы обучающихся сверяются с ключом, подсчитывается количество несовпадений по каждой шкале. Всего 8 шкал для оценки школьной тревожности:

1. Общая тревожность в школе.

Данная шкала позволяет оценить общее эмоциональное состояние младших подростков как субъекта образовательного процесса.

2. Переживание социального стресса.

Вопросы по данной шкале изучают оценивание ситуаций, связанных с общением и взаимодействием младших подростков с одноклассниками.

3. Фрустрация потребности в достижении успеха.

Школьное обучение связано с постоянной демонстрацией своих достижений, поэтому у младших подростков могут сформироваться страхи, связанные с необходимостью достижения успеха, достижении высокого результата.

4. Страх самовыражения.

Данная шкала показывает, насколько у младших подростков сформированы негативные эмоциональные состояния, связанные с необходимостью демонстрации своих учебных достижений, самовыражения.

5. Страх ситуации проверки знаний.

Вопросы по данной шкале позволяют оценить уровень тревожности, связанный с контролем знаний, необходимостью публичной демонстрации знаний (ответ у доски или другие события).

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

У младших подростков школьная тревожность может быть вызвана негативными переживаниями, связанными с необходимостью соответствовать требованиям взрослых (учителя, родителей).

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Школьная тревожность проявляется в эмоциональной сфере, в поведении, на физиологическом уровне (двигательные реакции, излишние движения – качание руками, ногами, тревожные сны и другие).

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Данная шкала показывает, сформирована ли у младшего подростка повышенная тревожности, вызванная необходимостью общения с педагогом.

Вопросы по каждой шкале оцениваются следующим образом: подчитывается количество несовпадений по тесту.

На основании полученных баллов делается вывод об уровне школьной тревожности младших подростков:

1. Высокий уровень: показатели школьной тревожности (социальный стресс, страх самовыражения, проверки знаний, достижения успеха, проблемы в отношениях с учителем и другие) проявляются часто, постоянно.

2. Средний или повышенный уровень: показатели школьной тревожности (социальный стресс, страх самовыражения, проверки знаний, достижения успеха, проблемы в отношениях с учителем и другие) проявляются эпизодически, не часто.

3. Низкий или нормальный уровень: показатели школьной тревожности проявляются крайне редко либо отсутствуют.

Если общее число несовпадений по всему тесту больше 50% от общего числа вопросов, то можно говорить о повышенной тревожности обучающихся, если больше 75%, то о высокой тревожности.

## 2.2 Анализ результатов исследования школьной тревожности обучающихся младшего подросткового возраста

Для проведения исследования школьной тревожности младших подростков была выбрана методика Б.Н. Филипса, которая позволяет выявить различные факторы тревожности, общий уровень тревожности в процессе обучения.

Результаты исследования по методике Б.Н. Филипса также представлены в таблице 1 и в Приложении Б.

*Таблица 1*

Проявление школьной тревожности младших подростков (методика Б.Н. Филипса)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Шкалы | Уровни школьной тревожности | | |
| высокий | повышенный | Низкий |
| Общая тревожность в школе | 5 | 11 | 4 |
| Переживание социального стресса | 1 | 11 | 8 |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | - | 7 | 13 |
| Страх самовыражения | 7 | 6 | 7 |
| Страх ситуации проверки знаний | 6 | 8 | 6 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 6 | 5 | 9 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 8 | 7 | 5 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | - | 10 | 10 |

Наглядно результаты исследования школьной тревожности младших подростков представлены на рисунке 1.

Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей по уровням выраженности шкал школьной тревожности (методика Б.Н. Филипса)

В исследуемой выборке наибольшие показатели тревожности (высокий и повышенный уровни) выявлены по таким шкалам, как:

1) «общая тревожность в школе» (80%).

2) «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (75%),

3) «страх ситуации проверки знаний» (70%),

4) «страх самовыражения» (65%),

5) «переживание социального стресса» (60%),

Результаты оценки уровня школьной тревожности представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

Уровни школьной тревожности младших подростков

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Количество обучающихся | Уровни школьной тревожности | | |
| высокий | повышенный | низкий |
| Человек | 2 | 10 | 8 |
| % | 10 | 50 | 40 |

Обобщенные данные приведены на рисунке 2.

Рис. 2 Распределение выборочной совокупности детей по уровням проявления школьной тревожности (методика Б.Н. Филипса)

Отмечено, что в группе у каждого второго младшего подростка повышенный уровень школьной тревожности, а у 10% обучающихся – высокий уровень.

Полученные данные показывают, что в исследуемой выборке есть обучающиеся, которые склонны к проявлению школьной тревожности в различных ситуациях, прежде всего, в ситуации проверки знаний, в процессе взаимодействия со сверстниками.

При этом низкий уровень школьной тревожности выявлен у 40% детей. Данные показатели свидетельствуют о том, что для данных обучающихся образовательный процесс не является фактором, повышающим беспокойство. Обучение в школе для них является комфортным, отсутствуют трудности в общении и взаимодействии с педагогом и одноклассниками. У данных младших подростков эмоциональный фон является благополучным.

Таким образом, в ходе проведенного исследования был изучен уровень школьной тревожности у младших подростков, у большинства детей (50%) он – повышенный. В ходе исследования выявлено, что среди факторов, вызывающих тревожность, являются следующие: проверка знаний, низкая сопротивляемость стрессовым ситуациям, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям. У каждого второго младшего подростка повышенный уровень школьной тревожности.

## 2.3. Направления и содержания психологической профилактики школьной тревожности обучающихся младшего подросткового возраста

Полученные в ходе эмпирического исследования данные показали повышенный уровень школьной тревожности у значительного числа младших подростков.

Сложность ситуации усугубляется тем, что тревожность у младших подростков редко осознается ими как внутренняя проблема, а чаще проявляется в форме поведенческих симптомов — демонстративности, агрессии, избегания, резкого снижения активности или обратной гиперкомпенсации.

Тревожность в рассматриваемом возрасте имеет персонифицированный характер, т.е. закрепляется в структуре личности через специфическую систему установок, искаженное восприятие реальности, гипертрофированную значимость оценивания и страха социальной дезадаптации. Тенденция вступает в прямое противоречие с базовыми задачами возрастного развития — формированием позитивной Я-концепции, ростом самостоятельности, осмыслением собственной позиции. Следовательно, без вмешательства тревожность трансформируется в личностное качество с долгосрочными деструктивными последствиями для академической, социальной и эмоциональной сфер.

Психологическая профилактика — это система мероприятий, направленных на предотвращение возникновения, развитие или углубление психических и поведенческих нарушений, на формирование адаптивных механизмов преодоления психоэмоциональных трудностей.

Уровни профилактики:

Первичный — предупреждение формирования тревожности у условно благополучных подростков, повышение стрессоустойчивости, формирование позитивной Я-концепции.

Вторичный — выявление учащихся с признаками школьной тревожности и проведение целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Третичный — сопровождение обучающихся с формами тревожности при повышенном риске дезадаптации, с целью предотвращения хронизации нарушений.

При высоком уровне тревожности наблюдается доминирование внешней детерминации поведения, в котором эмоциональное состояние оказывается полностью зависимым от внешней оценки, ситуационного давления и предполагаемых ожиданий от значимых взрослых. То есть существует дефицит внутренне опосредованных форм контроля, т.е. осознанного самонаблюдения, произвольной саморегуляции, рефлексии, борьбы с фрустрацией.

Данные также указывают на неспособность младших подростков перерабатывать аффективные стимулы внутри психической системы без выхода в поведенческую дезорганизацию. Страх проверки знаний, выраженное напряжение при необходимости самовыражения, переживание социальной несостоятельности, проблемные отношения с педагогами подтверждают отсутствие компенсаторных механизмов, позволяющих снизить внутреннее напряжение без обращения к внешнему избеганию, пассивности, агрессии. Тревожность становится способом взаимодействия с окружающей средой.

Причина подобной дестабилизации заключается в незавершенности формирования механизмов произвольной регуляции, которые должны закрепляться в возрасте младшего подростка как центральные психологические приобретения. При этом тревожность —симптом неспособности прогнозировать, интерпретировать и перерабатывать ситуацию без прямой внешней поддержки. Внешние школьные стимулы воспринимаются как неконтролируемые угрозы и вызывают хроническое напряжение. Без целенаправленного формирования способов внутренней регуляции образовательная среда продолжает действовать как источник деструкции, а не как пространство развития.

Данные свидетельствуют о том, что тревожность младших подростков не ограничивается единичными реакциями. Высокая частота проявлений тревожности указывает на неадаптивную модель реагирования, которая закрепляется в когнитивной и эмоциональной сферах. Игнорирование проблемы или ожидание ее самопроизвольного разрешения недопустимо. Личность ребенка нуждается в поддержке, направленной не на временное снижение тревожности, а на обучение психической саморегуляции.

Таким образом, психологическая профилактика призвана создать условия для перехода от внешне управляемого поведения к внутренне управляемому. Младший подростковый возраст — период сильных личностных и эмоциональных преобразований. Структурированные формы воздействия позволят заменить ситуативные и эмоционально хаотичные реакции на осознанные, произвольные способы преодоления напряжения. Необходима специально организованная работа с доминирующими факторами риска. Без целенаправленного воздействия формируется замкнутый круг, в котором тревожность вызывает неудачи, а неудачи — тревожность.

Психологическая профилактика должна быть обязательной частью образовательного процесса и обеспечивать личностно-эмоциональное развитие младших подростков, и это возможно только при управляемой и профессионально выстроенной поддержки, где специалисты помогут избежать тревожных состояний.

Цель психопрофилактической работы заключается в снижении уровня школьной тревожности у младших подростков путем формирования навыков внутренней регуляции эмоционального состояния, с опорой на ресурсы личности и условия образовательной среды.

Работа психолога направлена на структурированное воздействие по основным направлениям проявлений тревожности, зафиксированных в ходе эмпирического исследования, а именно страх самовыражения, тревожность в ситуации контроля знаний, низкую стрессоустойчивость, зависимость от внешней оценки, неуверенность в общении с педагогами.

Цель отражает необходимость изменения отношения младших подростков к образовательной деятельности и собственной позиции в ней. Методика, в этой связи, предполагает развитие произвольной регуляции, укрепление субъективного контроля, повышение толерантности к неопределенности и неуспеху, адаптацию к эмоциональному напряжению в учебных и межличностных ситуациях.

Реализация цели требует использования элементов психологического тренинга, моделирования ситуаций школьной значимости и взаимодействия с учителем в безопасных условиях.

Для достижения заявленной цели необходимо точное определение задач:

1. Развить способности распознавать собственное эмоциональное состояние и устанавливать причинно-следственные связи между ситуацией и возникающей тревожностью. Задача направлена на снижение уровня общей тревожности и устранение чувства неопределенности, которое усиливает дезорганизованное поведение.
2. Развить способности конструктивного выражения эмоций и мнения в ситуации учебной и межличностной активности, чтобы снизить тревожность при страхе самовыражения и негативной оценки. Задача предполагает моделирование ситуаций, в которых ребенок может безопасно пробовать новые формы активности и высказывания без опасения негативных последствий.
3. Развить способности к регуляции поведения при проверке знаний. Задача нацелена на формирование устойчивости к стрессу при предъявлении требований со стороны учителей или родителей, на исключение внутреннего напряжения, возникающего в ситуации оценки.
4. Придать доверие к взрослым значимым фигурам в образовательной среде через исключение ожидания критичности и отказа, характерного для учащихся с повышенной тревожностью. Задача реализуется за счет введения заданий, предполагающих совместную деятельность ребенка и педагога в условиях сотрудничества, а не оценки.
5. Развить личностные ресурсы ребенка, а именно уверенность в себе, способность к самооценке, положительный опыт преодоления трудностей. Задача компенсирует дефицит самопринятия и самоэффективности, выявленного как один из факторов повышенной тревожности.

Принципы определяют ожидаемые результаты психолого-педагогического воздействия.

*Принцип системности* определяет воздействие в рамках целостной структуры, в которой психические функции, личностные особенности и внешние условия рассматриваются во взаимосвязи. Школьная тревожность не может быть понята и преодолена в отрыве от системы межличностных отношений, требований образовательной среды, уровня психофизиологической зрелости ребенка и состояния его эмоционально-волевой сферы. Формируемые воздействия должны охватывать блоки поведенческих и эмоциональных типов, встроенных в более широкий контекст школьного функционирования. Системность предполагает также продуманное распределение воздействий во времени и пространстве школьного опыта.

*Принцип возрастной адекватности* определяет границы допустимого в выборе форматов, тематики и степени когнитивной сложности заданий, и опирается на объективные характеристики младшего подросткового возраста. Методика не может игнорировать особенности возраста и подменять работу с ними взрослыми формами рефлексии. Возрастная адекватность также требует соблюдения меры между стимулированием личностного роста и сохранением чувства безопасности, необходимого для включенности в коррекционный процесс.

*Принцип опоры* предполагает необходимость развития личностного потенциала ребенка, а не замещения его внешним контролем или прямым внушением. Школьная тревожность, как правило, формируется в дефиците субъектной позиции, при которой учащийся воспринимает себя исключительно объектом требований и контроля. Необходимо восстановить ощущение внутренней активности, что возможно лишь при условии, что задания и взаимодействие в методике будут направлены не на подчинение нормам, а на проявление способности к выбору, самостоятельной оценке, управлению своим состоянием. Внутренние ресурсы рассматриваются не как абстрактный потенциал, а как мотивационные, когнитивные и регуляторные средства, доступные в рамках возрастных возможностей младших подростков.

Психопрофилактическая работа организована в виде трехчастной структуры, что обусловлено необходимостью строгого соответствия между выявленными психологическими нарушениями, содержанием коррекционного цикла, и необходимостью доказательной оценки полученных результатов.

Содержание работы предполагает систематическое проведение психологических занятий, в рамках которых реализуется комплексное воздействие на когнитивные, эмоциональные и поведенческие черты школьной тревожности. Структура каждого занятия соответствует общим принципам методики и нацелена на формирование регуляторных умений, повышение эмоциональной устойчивости и развитие способности к осмысленной оценке тревожных ситуаций. Занятия организуются в логической последовательности. Задачи постепенно усложняются и приводят к развитию новых навыков.

Тематический план занятий приведен в таблице 3.

*Таблица 3*

Тематический план психопрофилактических занятий

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Неделя | Тема | Цель | Описание / Содержание | Уровень воздействия |
| 1 | «Справлюсь с тревогой!» | Распознавание тревоги и выбор стратегии поведения | Упр. «Светофор»  Определение своего состояния через метафору светофора. Обсуждение действий при каждом "сигнале". | Когнитивный, эмоциональный |
| 2 | «Я спокоен!» | Формирование реакции на напряжение | Упр. «Якорь» Освоение телесной техники фиксации спокойного состояния с помощью жеста. | Телесный, эмоциональный |
| 3 | «Мои мысли» | Критический анализ тревожных мыслей | Упр. «О чем я думаю?»  Фиксация мыслей в тревожной ситуации, их рациональный разбор, поиск замены. | Когнитивный |
| 4 | «Почему я тревожусь в школе?» | Внешняя проекция тревожного состояния | «Рисуем школьную тревогу»  Визуализация тревоги в образе, обсуждение и «одомашнивание» этого образа. | Эмоциональный, образный |
| 5 | «Я в трудной ситуации» | Тренировка адаптивного поведения | Упр. «Трудные ситуации в школе»  Инсценировка тревожных ситуаций, разбор вариантов реагирования, повтор с новым поведением. | Поведенческий, ролевой |
| 6 | «Мое спокойствие» | Осознание и фиксация личных ресурсов | Упр. «Карта спокойствия»  Создание визуальной карты с источниками спокойствия. | Когнитивный, эмоциональный |
| 7 | «Контролирую тревогу» | Управление телесными реакциями | Упр. «Часы тревоги»  Отслеживание физиологических проявлений тревоги и освоение способов саморегуляции. | Телесный, поведенческий |
| 8 | «Все под контролем!» | Управление состоянием | Упражнения на развитие саморегуляции, самооценки и коммуникативных навыков детей | Когнитивный, эмоциональный, поведенческий |

В качестве основных средств работы используются:

*Продолжение таблицы 3*

* психолого-педагогические упражнения, направленные на развитие осознанности эмоциональных состояний, снижение тревожного реагирования и повышение самоконтроля;
* адаптированные игровые и арт-терапевтические практики, позволяющие выразить внутренние состояния в безопасной форме;
* комплексы дыхательных, телесно-ориентированных и релаксационных техник, подобранных с учетом возрастных ограничений;
* специальные рабочие тетради для фиксации индивидуального прогресса и усиления осознания полученного опыта.

В комплексе мероприятий используются следующие психолого-педагогические технологии:

1. Психологический тренинг (тренинг для развития способности распознавать, называть и управлять эмоциями в различных ситуациях; тренинг произвольной регуляции, т.е. последовательное овладение внешними и внутренними приемами контроля тревожности).
2. Технология ситуационного моделирования для создания опыта адекватного реагирования на значимые стрессогенные раздражители;
3. Когнитивно-поведенческий подход в форме заданий на реконструкцию негативных установок и освоение конструктивных моделей мышления.

Эффективность работы обеспечивается при соблюдении следующих условий:

* присутствует активность школьного психолога, прошедшего соответствующую подготовку, способного реализовать коррекционный цикл и адаптировать содержание под актуальные запросы группы;
* присутствует поддержка со стороны образовательной организации в виде предоставлении времени, помещения, технического обеспечения и организационной автономии занятий;
* проведена предварительная работа с родителями, направленная на снятие возможных препятствий участия ребенка в программе, разъяснение целей и задач методики;
* занятия регулярны (не менее одного раза в неделю), при общей продолжительности программы не менее 8 недель для обеспечения необходимого уровня воздействия.

Упражнения на саморегуляцию направлены на развитие произвольного контроля над эмоциональными и физиологическими проявлениями тревожности. Это дыхательные и двигательные практики с выраженным седативным действием, активацией вестибулярной и проприоцептивной сенсорики, восстановлением базового чувства телесной устойчивости. Также предлагается освоение техник мысленного переключения, сенсорной концентрации и самонаблюдения. Упражнения формируют навык внутреннего торможения тревоги и постепенно снижают чувствительность к факторам, вызывающим стресс.

Элементы арт-терапии введены в методику как инструмент опосредованного выражения эмоционального напряжения и конфликта, который часто не осознается подростком или не может быть выражен в вербальной форме. Используются методики рисования, создания метафорических образов на основе визуальных стимулов. Арт-терапия позволяет безопасно высвобождать подавленные эмоции, выразить переживания, новый опыт в символической форме. Арт-терапевтические задания сопровождаются последующей рефлексией, в ходе которой ребенок также обучается анализу собственных реакций и состояний.

Когнитивная реструктуризация необходима для переоценки тревожных ожиданий, иррациональных убеждений и характерных для школьной тревожности негативных шаблонов мышления. Так, присутствуют задания на выявление тревожных мыслей, анализ их достоверности, поиск альтернативных интерпретаций, формирование позитивных утверждений. Работа ведется по принципу постепенного увеличения уровня когнитивной вовлеченности: от простого называния тревожных ситуаций до формирования устойчивой логики интерпретации, уже не провоцирующей тревогу.

Ролевое моделирование применяется для проигрыша тревожных ситуаций в учебной среде с последующей коррекцией поведения и формированием альтернативных поведенческих стратегий. В специально сконструированных сценках, отражающих типичные школьные взаимодействия, подростки получают возможность безопасно экспериментировать с новыми формами поведения, которые подкрепляются обратной связью. Подход приводит к снижению страха перед ситуацией, повышению уверенности в себе и расширению репертуара реакций.

В совокупности указанные средства позволяют воздействовать на эмоциональные, когнитивные и поведенческие факторы при сохранении внутренней логики, поэтапности и возрастной доступности.

## 2.4. Оценка эффективности работы

Оценка эффективности предложенной коррекционной программы основывалась на сравнительном анализе показателей тревожности младших подростков до и после ее использования. Методологическим основанием служила опора на количественные данные, полученные с помощью диагностических методик.

Внимание было направлено на выявление динамики личностной и ситуативной тревожности, тревожности в школьной сфере, межличностных отношениях, взаимодействии с педагогами.

Первоначальный этап —проведение диагностики с целью фиксации исходного уровня тревожности. Результаты обследования подтвердили наличие выраженной тревожности у большинства испытуемых. Выраженными оказались показатели школьной тревожности, проявлявшейся через страхи перед опозданием, плохими оценками, общением с учителем и сверстниками. Высокий уровень личностной тревожности указывал на хронически напряженное эмоциональное состояние, не ограниченное школой.

Было проведено повторное тестирование по завершении психопрофилактической программы для количественного и качественного сравнения данных. Применялась методика диагностики уровня тревожности Филлипса.

Рис. 3. Распределение выборочной совокупности детей по уровням выраженности шкал школьной тревожности до и после реализации профилактической работы (методика Б.Н. Филипса)

Отмечено снижение показателей школьной тревожности младших подростков: наиболее выражены положительные изменения по шкалам: «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».

Результаты оценки уровней проявления школьной тревожности до и после реализации профилактической работы представлены на рисунке 4.

Рис. 4. Распределение выборочной совокупности детей по уровням проявления школьной тревожности до и после реализации профилактической работы (методика Б.Н. Филипса)

Обобщенная оценка уровня школьной тревожности показала: для бо́льшей доли детей (70%) свойственен низкий уровень тревоги.

Следовательно, проведенная работа является эффективной.

## Выводы по Главе 2

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют обоснованно утверждать, что проблема школьной тревожности у обучающихся младшего подросткового возраста проявляется в эмоциональном напряжении, снижении учебной мотивации, формировании негативных ожиданий в образовательных ситуациях и нарушении межличностного взаимодействия.

1. В ходе диагностики выявлено: наиболее выражены показатели школьной тревожности подростков по шкалам: «общая тревожность в школе»– отражает общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» – то есть низкая приспособляемость ребенка к ситуациям стресса, «страх ситуации проверки знаний» – предполагает острое переживание тревоги в ситуациях публичной проверки знаний, «страх самовыражения» - эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, «переживание социального стресса» – характеризуется сниженным эмоциональным фоном общения со сверстниками и взрослыми.

Обобщенная оценка уровня школьной тревожности показала: для бо́льшей доли детей свойственен повышенный уровень тревоги.

1. На основании полученных результатов была разработан комплекс мероприятий, направленный на снижение проявлений школьной тревожности младших подростков посредством развития саморегуляции, самооценки и коммуникативных навыков детей.
2. Оценка эффективности работы показала: снижение показателей школьной тревожности младших подростков: наиболее выражены положительные изменения по шкалам: «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».

Обобщенная оценка уровня школьной тревожности показала: для бо́льшей доли детей свойственен низкий уровень тревоги.

Выявленные изменения подтверждают целесообразность применения профилактических программ в образовательной среде и необходимость включения целенаправленной психологической работы в систему сопровождения обучающихся.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило всесторонне рассмотреть проблему школьной тревожности обучающихся младшего подросткового возраста в теоретическом плане и на практике.

В ходе исследовательской работы решены следующие задачи:

* проанализирована научная литература по проблеме исследования: рассмотрено понятие «школьная тревожность»; выделены возрастные особенности младших подростков, факторы тревожности;
* проведено эмпирическое исследование: охарактеризованы проявления школьной тревожности младших подростков;
* разработан и реализован комплекс психопрофилактических мероприятий, направленный на снижение проявлений школьной тревожности у младших подростков;
* оценена эффективность психолого-педагогической работы.

Полученные данные подтверждают необходимость профилактических практик в школьную психологическую службу с учетом возрастных и личностных характеристик подростков и образовательной нагрузки. Профилактика школьной тревожности должна рассматриваться как последовательный и научно обоснованный процесс по формированию психической устойчивости и поддержанию эмоционального благополучия обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдулова Т.П., Запышнюк С.В., Майсурадзе М.О. Возрастная динамика школьной тревожности // Психология обучения. 2014. № 1. С. 53 64.
2. Аджемян С.С. Адаптация пятиклассников к учебной деятельности на этапе перехода из начальной школы в основную // Научные высказывания. 2023. № 16 (40). С. 10-12.
3. Александрова Т.И. Эмоциональное благополучие личности ученика. Теория и практика. Хабаровск: Дальневосточный государственный гуманитарный университет (ДВГГУ), 2014. 72 с.
4. Антонова Е.И. Сравнительный анализ тревожности и фрустрационных реакций у детей младшего школьного и младшего подросткового возраста // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2024. – № S4(52). – С. 11-14.
5. Артеменко Т.Д. Тревожность детей младшего школьного возраста, диагностика и коррекция // Научные исследования: фундаментальные и прикладные аспекты: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 ноября 2023 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. С. 323-328.
6. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В. Психология школьников: учеб. пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022. 113 с.
7. Астапов В.М. Тревога и тревожность: хрестоматия. М.: ПЕР СЭ, 2008.377 с.
8. Ахметшина Н.С., Хадиева С.А., Постнова С.Н. Преодоление школьной тревожности в процессе школьного обучения // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 3 (5). С. 168-172.
9. Багандова Г.Х., Ибрагимова Л.А., Шамхалова А.Э. Исследование влияния уровня тревожности личности на успешность учебной деятельности школьников в отечественной психологии // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12, № 4. С. 5-9.
10. Багарян Д.А. Анализ уровня школьной тревожности пятиклассников // Сборник статей студентов Абхазского государственного университета. Москва: ООО "МАКС Пресс", 2019. С. 39-45.
11. Винокурова, О. В. К проблеме школьной тревожности обучающихся начальной ступени общего образования / О. В. Винокурова, М. Н. Грешнова // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: Материалы II международной научно-практической конференции Борисоглебск, 17–18 ноября 2016 года Борисоглебск: ООО «Кристина и К», 2016. – С. 73-78.
12. Волков Г.И. Поле школьной тревожности. М-во образования и науки Рос. Федерации, ГОУ ВПО "Тобол. гос. пед. ин-т им. Д. И. Менделеева". Тобольск: ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2005. 180 с. ISBN 5-85944-175-4.
13. Волобуева Е.В. Школьная тревожность как форма проявления эмоционального неблагополучия // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 3-2. С. 62-65.
14. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: СОЮЗ, 2018. 142 с. 33 94 с.
15. Грехова П.В. Особенности проявления школьной тревожности у учащихся младшего школьного возраста // Психология особых состояний: от теории к практике : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов, Красноярск, 15 апреля 2021 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2021. С. 28-30.
16. Давлетбаева З.К. Взаимосвязь школьной успеваемости и тревожности обучающихся // Казанская наука. 2024. № 12. С. 50-52.
17. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли. М.: Сфера, 2003.
18. Донскова Е.С. Влияние школьной тревожности на поведение и успеваемость детей младшего школьного возраста // Образование в XXI веке : Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Москва, 28–29 февраля 2020 года. – Москва: Издательский дом «Развитие образования», 2020. С. 108-112.
19. Еланова К.С., Каркавцева И.А. Особенности адаптации пятиклассников // Вопросы педагогики. 2023. № 1-2. С. 27-32.
20. Золотарева К.В. Взаимосвязь тревожности со стилем поведения в конфликтных ситуациях. Москва: Лаборатория книги, 2010. 85 с.
21. Зотова Е.Н., Белогай К.Н. Влияние процесса адаптации на эмоциональную сферу пятиклассников // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе: материалы симпозиума XIX Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Кемерово, 2024. С. 195-196.
22. Иванова Н.В., Кокорева Н.Е., Севастьянова А.Д. Значимые для школьников причины тревожности относительно перехода в пятый класс // Мир педагогики и психологии. 2021. № 7 (60). С. 50-59.
23. Игровые технологии в работе педагога-психолога: учеб. пособие / сост. О.В. Груздева, И.Ю. Кербис / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П Астафьева. Красноярск, 2018. 108 с.
24. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2003. 464 с.
25. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2022. 752с.
26. Карагеорги Н.В. Особенности школьной тревожности в младшем школьном возрасте // Человек в условиях социальных изменений : Материалы международной научно-практической конференции, Уфа, 14 апреля 2022 года. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. С. 133-135.
27. Фопель. К. На пороге взрослой жизни. Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Отделение от семьи. Любовь и дружба. Сексуальность. М.: Генезис, 2020. 172 c.
28. Кольцова А.С. Взаимосвязь школьной тревожности и самооценки личности детей младшего школьного возраста // Студенческая наука и XXI век. 2019. Т. 16, № 1-2 (18). С. 311-312.
29. Коржова Н.С. Школьная тревожность у детей младшего школьного возраста и возможности ее оптимизации посредством арт-технологий // Материалы секционных заседаний 56-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ : в 2 т., Хабаровск, 15 июня 2016 года. Том 2. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2016. С. 254-258.
30. Костин А.К. Проявление школьной тревожности у детей подросткового возраста // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2023. № 9. С. 120-126.
31. Кузенко С.С., Гаркуша Т.В. Влияние арт-терапии на снижение уровня тревожности у школьников // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 9. С. 221-232.
32. Кузьмина Ю.А., Санина А.Е., Бычкова Е.С. Феномен школьной тревожности в современных образовательных учреждениях // Теория и практика социальной работы в современном социуме. Липецк, 2020. С. 149-151.
33. Кудинова Е.А. Особенности, причины и виды школьной тревожности. // Технологии образования. 2022. № 2(16). С. 134-137.
34. Курбанова А.Б. Особенности профилактики уровня тревожности в младшем школьном возрасте. // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 204-208.
35. Курочкина К.А. Профилактика школьной и личностной тревожности пятиклассников в адаптационный период с различной школьной успеваемостью // Человек. Социум. Общество. 2024. № 9. С. 44-54.
36. Литвиненко Н.В. Психологические особенности дезадаптированных образовательной среде детей и подростков // Мир науки. Серия «Педагогика и психология». 2019. Т. 7, № 5. С. 56.
37. Лучина Т.И., Ожогова Е.Г. Школьная тревожность и ее профилактика у четвероклассников // Начальная школа. 2018. № 9. С. 4-9.
38. Мартынова И.А. Анализ школьной тревожности учащихся среднего звена: на примере Самарского медико-технического лицея // Образование России и актуальные вопросы современной науки : Сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 20–21 мая 2024 года. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. – С. 263-269.
39. Медведева, В. А. Коррекция школьной тревожности в целях повышения мотивации и успеваемости детей младшего школьного возраста / В. А. Медведева // Материалы регионального конкурса на лучшую научную работу среди студентов и аспирантов (молодых ученых) образовательных органи­заций высшего образования и научных учреждений Курганской области. Курган : Курганский государственный университет, 2017. С. 122-123.
40. Микляева А.В. Диагностика школьной тревожности: комплексный характер работы по профилактике и коррекции школьной тревожности, учитывающий возраст учащегося // Педагогическая диагностика. 2006. № 1. – С. 32-53.
41. Микляева А.В. Школьная тревожность: Диагностика, коррекция, развитие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 247 с.
42. Музафарова Е.А. "Спокойствие, только спокойствие!". Коррекция уровня школьной тревожности младших школьников: Коррекционно-развивающая программа. Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2019. 28 с.
43. Останина А.К. Школьная тревожность у детей младшего школьного возраста. // Интернаука. 2023. № 23-2(293). С. 41-42.
44. Павловец Г.Г. Показатели школьной тревожности как маркеры психологических проблем учащихся начальной школы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 5-2. С. 247-250.
45. Поляшова Н.В., Савина Е.Н. Теоретические основы изучения детской тревожности // Студенческая наука XXI века. 2016. № 1-1 (8). С. 212 214.
46. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
47. Психологические проблемы подросткового возраста: сущность, содержание, актуальные тенденции: монография. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2020. 191 с.
48. Рыженкова Е.А., Иванова Н.Г. Обзор проблемы исследования школьной тревожности в психологии // Психология и современный мир. М., 2020. С. 47-52.
49. Савостьянова А.В. Школьная тревожность и ее влияние на состояние ребенка младшего школьного возраста. // Культура поведения в парадигме педагогики ненасилия, Санкт-Петербург, 20 апреля 2006 года. Санкт-Петербург: 67 гимназия. Verba Magistri, 2006. С. 117-121.
50. Тимофеева А.Г. Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 3. С. 293-298.
51. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 446 с.
52. Точиева М.М. Психокоррекция тревожности детей с помощью игровых методов // Гуманизация образования. 2018. № 6. С. 150-156.
53. Тухужева Л.А. Проблема школьной тревожности у детей младшего школьного возраста // Перспектива–2021 : материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Эльбрус, 23–30 апреля 2021 года. Том I. Эльбрус: Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, 2021. С. 432-435.
54. Фаткулин Р.Р. Проблема тревожности у современных школьников в образовательном процессе и ее коррекция // Collegium linguisticum – 2020: сборник научных статей по итогам ежегодной конференции Студенческого научного общества МГЛУ. М., 2020. С. 307-315.
55. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. В 2-х т. Т. 1. М.: ООО «Попури», 2002. 232 с. 35
56. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. СПб.: Питер, 2006. С. 78–84.
57. Черемушникова Н.Н. Психолого-педагогические условия преодоления школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. // Волжский - территория развития : Материалы XXIX Межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, посвященной 70-летию города Волжского, Волжский, 13–23 мая 2024 года. – Волгоград: Волгоградский государственный технический университет, 2024. С. 151-153.
58. Шевкун А.В. Понятие школьная тревожность в России и за рубежом // Гуманитарный научный журнал. 2017. № 1. С. 80-85.
59. Шкляр Н.В. Исследование тревожности в младшем школьном возрасте // Постулат. – 2019. – № 1-1(39). – С. 61.
60. Юнгман И.В., Жукова И.В. Влияние тревожности на формирование самооценки ребенка // Наука и современность. 2016. № 43. С. 150-154.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

**Приложение А**

**Описание упражнений**

Упражнения отобраны на основе их доказанной эффективности в снижении тревожности у младших подростков, их способности формировать навыки саморегуляции, устойчивость к стрессу и рефлексивное отношение к переживаниям. Каждое упражнение адаптировано под возрастные особенности и школьный контекст. Итак, упражнения:

1. «Светофор» (упражнение на осознание эмоций и самоконтроль)

Цель — формирование навыка распознавания тревожных состояний и выбора стратегии поведения.

Детям предлагается представить свое текущее эмоциональное состояние в виде сигнала светофора (красный — тревожность, страх; желтый — напряжение, неуверенность; зеленый — спокойствие). Затем обсуждаются возможные действия при каждом «сигнале» — что делать, чтобы снизить напряжение и перейти к «зеленому».

2. «Якорь» (техника телесной и эмоциональной саморегуляции)

Цель — развитие реакции на внутреннее напряжение.

Дети обучаются методике закрепления спокойного состояния с помощью телесного жеста (нажатие ладонью на грудь, легкое касание запястья). Сначала воспроизводится ситуация покоя, затем вводится «якорь», который в дальнейшем используется в тревожных ситуациях.

3. «Мои мысли» (когнитивная реструктуризация)

Цель — выявление и переработка искаженных тревожных установок.

Детям предлагается вспомнить ситуацию, в которой они испытывали тревогу, и зафиксировать мысли, возникшие в тот момент. Затем проводится совместный анализ — какие из них являются преувеличенными или недостоверными, и как их можно заменить более реалистичными.

4. «Рисуем тревогу» (арт-терапия)

Цель — осознание и внешняя проекция тревожного состояния.

Детям предлагается изобразить тревогу в форме любого визуального образа (существо, предмет), затем дать ему имя, описать поведение. Далее обсуждается, как можно «подружиться» или справиться с этим образом.

5. «Я в трудной ситуации» (ролевое моделирование)

Цель — отработка адаптивных моделей поведения.

Дети инсценируют типичные для них тревожные ситуации (ответ у доски, конфликт с одноклассником, страх ошибки). Затем с помощью психолога ищутся альтернативные формы поведения. Выполняется повтор с новым сценарием и анализом разницы в ощущениях и результатах.

6. «Карта спокойствия» (проектирование внутренних ресурсов)

Цель — осознание источников устойчивости и способов самопомощи.

Дети создают «карту» из слов и символов, отражающих то, что помогает им чувствовать себя спокойно. Это действия, места, люди, питомцы, воспоминания и т.д. Затем идет обсуждение, как использовать эти ресурсы в трудные моменты.

7. «Часы тревоги» (работа с телесными реакциями)

Цель — наблюдение и управление физиологией тревоги.

Используется макет циферблата, на котором дети отмечают изменения в теле (напряжение, потливость, сердцебиение и т.д.) в разные моменты тревожной ситуации. После анализа обсуждаются способы влияния на эти реакции (дыхание, расслабление, движение).

Семь упражнений в совокупности составляют связную, целенаправленную структуру воздействия и достигают когнитивного, эмоционального и поведенческого уровней тревожного реагирования. Визуальные, ролевые, вербальные, телесные форматы приводят к включенности всех участников вне зависимости от уровня открытости.

Перейдем к факторам эффективности реализации.

Все занятия должны проходить в стабильной, изолированной от внешних раздражителей обстановке. Обстановка должна способствовать чувству безопасности. Пространство должно быть нейтральным, без навязчивой визуальной стимуляции, но допускающим мобильную расстановку мебели, возможность работы в кругу, индивидуальные зоны для личных заданий. Приветствуются мягкие тактильные объекты, нейтральные цвета, визуальные символы спокойствия.

Педагог-психолог — специалист, который выполняет функции ведущего, наблюдателя, аналитика и корректора групповой динамики. Педагог-психолог несет ответственность за точную диагностику начального состояния, адаптацию упражнений под актуальные запросы группы, формирование доверительной атмосферы и сопровождение каждого участника с учетом индивидуальных особенностей. Психолог должен обладать профессиональными компетенциями в области работы с тревожными состояниями, высокой степенью личной устойчивости, уметь удерживать эмоциональный фон группы.

Необходимо взаимодействие с семьей детей. Работа с семьей реализуется в виде информационных встреч, кратких письменных комментариев по итогам каждого цикла, рекомендаций по созданию условий для закрепления изменений в домашней среде. Важно, чтобы родители не получали приказов, а получали рекомендации и были вовлечены в осмысление происходящих изменений, обучались распознаванию тревожных сигналов и поддерживали ребенка. Без сотрудничества с родителями эффект методики может быть существенно снижен.

Наконец, обязательным условием является регулярный контроль динамики. Диагностические процедуры, предусмотренные на начальном и итоговом этапах, фиксируют уровень тревожности по валидным шкалам. Кроме того, в процессе реализации используется наблюдение за поведением (речевая активность, включенность, реакции на фрустрацию, уровень самовыражения). Психолог ведет индивидуальные протоколы, в которых фиксируются промежуточные изменения, позволяющие оперативно вносить коррективы в содержание и интенсивность воздействий. Контроль не носит оценочного характера. Задача здесь — обеспечить направленное, обоснованное развитие, предупреждать фиксацию тревожных моделей и своевременно усиливать ресурсные компоненты.

Теперь можно выдвинуть рекомендации педагогам.

Можно выделить три основных направления деятельности педагога по снижению школьной тревожности младших подростков – диагностика, профилактика, коррекция, просвещение.

Диагностику школьной тревожности проводит педагог-психолог, который знакомит с результатами учителей и родителей. Полученные сведения используются для проведения профилактической и коррекционной работы.

Профилактика школьной тревожности осуществляется педагогом в учебной и воспитательной работе. Это могут быть классные часы, беседы, консультации обучающихся по различным темам с учетом возрастных особенностей школьников, игры, другие воспитательные мероприятия, направленные на сплочение младших подростков, развитие у них коммуникативных качеств, лидерских способностей.

Одной из задач профилактики и коррекции школьной тревожности младших подростков является создание ситуации успеха в процессе школьного обучения. Педагог помогает подросткам в классе: создает ситуации успеха, следит за здоровым психологическим климатом и соблюдением индивидуально-личностного подхода.

При выявлении у подростков повышенного уровня школьной тревожности проводится коррекционно-развивающая работа. Работа по снижению школьной тревожности младших подростков должна вестись сообща родителями и специалистами школы:

1) психолог составляет рекомендации и индивидуальный план развития подростка, проводит развивающие занятия по снижению школьной тревожности, коррекции эмоциональной сферы обучающихся;

2) родители следят за соблюдением рекомендаций в рамках дома (помощь в усвоении знаний, контроль над выполнением уроков, разбор пропущенного или непонятного материала);

3) учитель создает условия для обучения и взаимодействия подростков в коллективе и успешного освоения образовательной программы, сплочения школьников.

В качестве способов предупреждения и преодоления школьной тревожности в работе педагога также можно выделить:

1. Нетрадиционные формы воспитательных мероприятий. Воспитательные мероприятия (классные часы) строятся в виде игры, викторины, экскурсии, квеста, дебатов.

2. Игровые приемы взаимодействия. Игра – обязательная часть структуры воспитательного мероприятия. Игровые приемы способствуют снижению школьной тревожности, формируют учебную мотивацию, раскрепощают подростков.

3. Создание ситуации успеха. Контроль и оценка знаний осуществляется традиционными способами (отметка), с помощью похвалы, публикации на доске почета.

4. Портфолио. В процессе обучения у детей создается портфолио – папка индивидуальных достижений, которые отражают результаты детей (творческие работы, грамоты, дипломы и т.д.).

5. Занятия по программе внеурочной деятельности. Организация поддержки школьников, развития их потенциала осуществляется на занятиях по внеурочной деятельности —курс «Школа лидерства», «Азбука эмоций» и др. Занятия — игры, конкурсы, беседы, творческие задания.

6. Работа с родителями.

Взаимодействие семьи и школы: важная роль в создании условий для снижения школьной тревожности отводится родителям, для которых организуются различные формы просвещения и рекомендации. С родителями проводятся родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, беседы, разрабатываются памятки и рекомендации по предупреждению и преодолению школьной тревожности у младших подростков.

Данные способы позволяют создать условия для успешной учебной деятельности детей. В результате проведенных мероприятий дети успешно адаптируются к школьному обучению, повышается мотивация обучения, снижается уровень тревожности