

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ**  
**УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра общей педагогики и образовательных технологий  
специальность 050706.65 Педагогика и психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой

Общей педагогики и

образовательных технологий

А.И.Шилов

(И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_

(Подпись)

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ**  
**ДИДАКТОГЕННЫХ СТРАХОВ У ПОДРОСТКОВ**

Выполнил студент группы

\_\_\_\_\_

(номер группы)

Мария Алексеевна Волгина

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Форма обучения

\_\_\_\_\_

очная

Научный руководитель:

к.ф.н., доцент,

Е.В.Буровская

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Рецензент:

к.пс.н., доцент,

Е.Ю.Дубовик

\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Дата защиты

\_\_\_\_.\_\_\_\_.2015

Оценка

\_\_\_\_\_

Красноярск 2015

Оглавление	
Введение.....	3
Глава I. Психолого-педагогическая коррекция дидактогенных страхов у детей подросткового возраста как теоретическая и практическая проблема .....	9
1.1 Психолого-педагогические особенности подростков .....	9
1.2 Характеристика дидактогенных страхов в подростковом возрасте.....	19
1.3 Средства психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков.....	25
Выводы по первой главе: .....	38
Глава II. Организация психолого-педагогического эксперимента по изучению и психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков.....	41
2.1. Психолого-педагогическая диагностика наличия дидактогенных страхов у подростков.....	41
2.2. Содержание и реализация формирующего эксперимента по психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков.....	51
2.3. Проверка результативности опытно-экспериментальной работы по психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у детей подросткового возраста.....	54
Выводы по второй главе:.....	75
Заключение.....	79
Библиографический список.....	81
Приложение.....	85

## **Введение**

Подростковый возраст- один из наиболее значимых и сложных периодов развития человека, он имеет очень важное значение в становлении личности человека: расширяется объём деятельности, меняется характер, закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления и т.д.

В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, неадекватная самооценка. В качестве общих особенностей этого возраста отмечаются изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость, неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму. Придирчивое отношение к родным сочетается с острым недовольством собой.

Необходимость контроля над ходом развития ребенка и коррекции возникших нарушений крайне важна в подростковом возрасте.

Проблема неблагополучия в эмоциональной сфере детей и, в особенности, проблема подростковых страхов достаточно хорошо изучены в психолого-педагогической литературе такими исследователями, как Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, В.С. Мухина, Л.С. Выготский, А. Фрейд и др. Однако она не перестает быть актуальной, поскольку обостряется в связи с масштабными изменениями в общественно-политической и экономической жизни общества, которое не может не влиять на подрастающее поколение.

Не выявленные детские страхи могут серьезно мешать учебному процессу, в особенности это относится к учебным страхам; страхи могут нарушать детско-родительские отношения, а также отрицательно сказываться на его социальной активности и взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми. Дидактогенные страхи, представляющие особый интерес в данной выпускной квалификационной работе, могут нанести серьезный ущерб в развитии ребенка, снизить продуктивность учебной деятельности и помешать его дальнейшей успешной социализации в обществе.

Степень разработанности проблемы в психолого-педагогической литературе.

В последние десятилетия интерес российских психологов к изучению страхов существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, страха и тревоги.

Теме страхов посвящены теоретические исследования известных отечественных и зарубежных психологов: В.В. Столина, Дж. Ман, Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой. Проблем страхов у детей подросткового возраста находит отражение в работах: А.И. Захарова «Дневные и ночные страхи у детей», «Как помочь нашим детям избавиться от страха», А.М. Прихожан «Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика». Проблемой дидактогенных страхов в разное время занимались такие психологи, как П.М. Якобсон, Л.К. Хохлов, А.Л. Хохлов, А.А. Шипов и др., но данная проблема в настоящее время остается малоизученной.

Воспитание ребенка осуществляется главным образом родителями и учителями. Важнейшая задача воспитания – гармоничное развитие личности ребенка, однако в современной педагогике не редки педагогические ошибки, как родителей, так и учителей, которые провоцируют дидактогении.

Дидактогения – это, с одной стороны, – «психическая травма, источником которой является педагог (неуважительное, несправедливое, предвзятое отношение к учащемуся, прилюдное высмеивание его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое, унижающее порицание)». С другой стороны, дидактогениями именуют «психическое расстройство, возникающее под влиянием названной разновидности психоэмоционального дистресса: неврозы и другие психогенные заболевания». [5]

Последствия дидактогенных страхов очень серьезны и могут вызывать психическую травму: детям свойственны социофобии, болезненная

застенчивость, чувство несостоятельности, бурной эмоционально-вегетативной реакцией в ответственный неподходящий момент. В подростковом возрасте в результате дидактогении могут возникнуть дисморфофобии (навязчивый страх наличия уродства, какого-то мнимого физического дефекта). Неделikatные высказывания педагога приводят к развитию родственного дисморфофобии состояния – к нервной анорексии. Этим расстройствам, вызванным дидактогенией подвержены главным образом тревожно-мнительные, зависимые учащиеся. Это дети, которые могут пострадать от несправедливого, неуважительного, предвзятого отношения педагога в силу особенностей своей психики.

Таким образом, дидактогения как психическая травма, вызванная педагогом, опасна тем, что у «пострадавших» учеников может развиваться:

неадекватная самооценка (деформация Я-концепции);

трудности в контактах со сверстниками;

конфликтность в общении со взрослыми и сверстниками;

потеря интереса к учебе;

внушаемость;

подчиняемость (развитие конформности);

догматичность мышления (не развивается творческое мышление);

- агрессивное поведение (возможны: девиантное поведение и суицидальные попытки). [6,с.51]

Анализ сложившейся ситуации позволил выделить следующее противоречие:

– между наличием в образовательном процессе сильных стрессогенных факторов, вызывающих развитие дидактогений, и недостаточной разработанностью средств психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков.

Отмеченное противоречие актуализирует исследовательскую проблему: каковы эффективные средства психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков.

Проблема исследования и актуальность ее решения обусловили выбор темы: **«Психолого-педагогическая коррекция дидактогенных страхов у подростков»**.

**Объект исследования:** психолого-педагогическая коррекция дидактогенных страхов, переживаемых подростками.

**Предмет исследования:** фототерапия как средство психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов.

**Цель исследования:** выявить, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность фототерапии как средства психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у детей подросткового возраста.

**Гипотеза исследования:** фототерапия выступает эффективным средством психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов, если в процессе ее реализации у детей подросткового возраста обеспечивается:

- формирование позитивного образа «Я»;
- снижение/ликвидация эмоционального напряжения;
- повышение уверенности в себе;
- снижение школьной тревожности;
- освоение навыков преодоления страхов и саморегуляции.

**Цель, предмет и гипотеза исследования предусматривают решение следующих задач:**

1. Раскрыть психолого-педагогические особенности подросткового возраста.
2. Выявить характеристики дидактогенных страхов у подростков.
3. Определить средства психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов в подростковом возрасте.
4. Проверить в опытно-экспериментальной работе результативность фототерапии как средства психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов в подростковом возрасте.

**Теоретическая основа исследования.** В работе мы основывались на закономерностях возрастного психического развития, выявленных в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Н.С. Лейтеса, Д.И. Фельдштейна и др.; на воспитательном и терапевтическом потенциале игры (В. Голутвина, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, А.М. Михайлов, С. Капранова, В. Оклендер, Г.П. Хомина и др.); на возможности педагогической коррекции дидактогенных страхов (Л.С. Акопян, Я.А. Александрова, Д. Байярд, Л.Л. Блонский, О.А. Богданова, Дж. Боулби, А.Я. Варга, А.В. Гитман, А.И. Захаров, Н.М. Иовчук, А.А. Северный, А.А. Ковалевская, А.С. Колпакова, Ю.А. Кочетова, К.И. Платонов, И.П. Подласый, А. Прихожан, Л.К. Хохлов, А.А. Шипов, В.С. Шевелева, Т.Л. Шишова).

**Для решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования:**

- *теоретические* – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение педагогического опыта;

- *эмпирические* – опрос, формирующий эксперимент; методы психологической диагностики (проективная методика «незаконченных предложений» В.П.Петренко(приложение 3); Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса(приложение 2); методика определения школьной тревожности Филлипса(приложение 1);

- *математические* – процентный анализ, сравнение выборок с помощью критерия: Манна-Уитни, U.

**База исследования.** Исследование проводилось в муниципальном бюджетном образовательном учреждении средняя общеобразовательная школа № 65 города Красноярск, в нем приняли участие 38 школьников. В качестве экспериментальной группы представлена группа обучающихся 8 «А» класса, в качестве контрольной группы – обучающиеся 8 «Б» класса (по 19 детей в каждой группе). Исследование проводилось в течение февраля – мая 2015 года.

**Практическая значимость исследования:** материалы и результаты данного исследования могут применяться в практике работы учителей и педагогов-психологов общеобразовательных школ, работающих с детьми подросткового возраста.

**Структура дипломной работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из: введения, двух глав, заключения, библиографического списка, состоящего из 49 источников и 10 приложений. Текст дипломной работы изложен на 117 страницах, проиллюстрирован 18 графиками и 29 таблицами.



# **Глава I. Психолого-педагогическая коррекция дидактогенных страхов у детей подросткового возраста как теоретическая и практическая проблема**

## **1.1 Психолого-педагогические особенности подростков**

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще как возраст полового созревания.

«Л.С. Выготский различал три точки созревания - органическое созревание, половое и социальное созревание. У шимпанзе точки органического и полового созревания совпадают, оно наступает примерно в 5 лет, когда у этих человекообразных обезьян заканчивается детство. У человека в истории развития общества точки полового и социального развития совпадали, и это отмечалось обрядом инициации, тогда как органическое созревание наступало обычно еще через несколько лет. У современного ребенка все линии развития разошлись. Теперь мы наблюдаем сначала половое созревание, затем органическое и спустя некоторое время - социальное. Это расхождение и обусловило возникновение подросткового возраста».

[24,с.104]

Границы подросткового возраста достаточно неопределенны. В периодизации, предложенной Д.Б. Элькониным, акцент делается не на физическом развитии организма (пубертатный период), а на появлении психологических новообразований, обусловливаемых сменой и развитием ведущих типов деятельности. В данной периодизации границы подростничества устанавливаются между 10-11 и 14-15 годами. [47]

Подростковый возраст представляет собой сложный период в развитии человека, потому что на данном этапе происходит перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новообразования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных

установок.

«Г.С.Абрамова отметила, что психологическое состояния этого периода связано с двумя «переломными» моментами: психофизиологическим - половым созреванием, и всё, что с ним связано, и социальным - конец детства, вступление в мир взрослых». [2]

Первый из этих моментов связан с внутренними гормональными и физиологическими изменениями, влекущие за собой телесные изменения, неосознанное половое влечение, а также эмоционально-чувствительные изменения.

Второй момент - окончание детства и переход в мир взрослых связан с развитием в сознании подростка критического рефлектирующего мышления в рассудочной форме. Это и есть определяющее состояние подростка в психике. Оно и создает основное ведущее противоречие в жизни подростка. [2]

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. Сюда можно отнести, теорию рекапитуляции. «Ст. Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством – эпохой охоты и собирательства и взрослым состоянием – эпохой развитой цивилизации. Этот период был назван - периодом "бури и натиска". Содержание подросткового периода Ст. Холл описывает как кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает "чувство индивидуальности". Холл считал данный возраст временем больших потрясений, плохой эмоциональной адаптации и неуравновешенности, частой смены настроений, колебаний между активным интересом ко всему вокруг и апатией. Конец данного периода знаменует собой как бы второе рождение, когда у индивида появляются высшие, более завершённые человеческие черты - что, по Холлу, соответствует периоду зарождения современной цивилизации»[23]. Согласно теории Холла процессом развития человека управляют внутренние биологические

факторы, поэтому родителям рекомендовалось не вмешиваться и предоставить ребенку возможность самостоятельно переходить от одного этапа к другому.

Можно выделить еще одну теорию подросткового возраста, которую разработал Э.Шпрангер. Это культурно-психологическую концепцию подросткового возраста, в нейподростковый возраст рассматривается, как возраст вхождения в культуру.«Э.Шпрангеротметил, что психическое развитие есть вхождение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи».[37]

Обсуждая вопрос о том, всегда ли подростковый возраст является периодом "бури и натиска", Э. Шпрангер описал три типа развития отрочества.

*Первый тип* характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое "Я".

*Второй тип* развития - плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности.

*Третий тип* представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

«Главные новообразования этого возраста, по Э. Шпрангеру, - открытие "Я", возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Это возраст мечтаний, неясных стремлений, неудовлетворенности, пессимистических настроений; возраст повышенной нервозности и максимума самоубийств. Э. Шпрангер объясняет это явление тем, что подросток стоит перед близкой перспективой занять определенное, но не удовлетворяющее его положение в обществе.»[46]

Исходя из представления о том, что главной задачей психологии является

познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей, Э. Шпрангер положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков.

В культурно-психологической теории, Э. Шпрангер попытался понять одно из самых глубоких переживаний в жизни человека - любовь и ее проявления в подростковом и юношеском возрастах. Он дал психологическое описание двух сторон любви - эротики и сексуальности, которые в качестве переживаний глубоко отличаются друг от друга.[37]

Д.Б. Эльконин еще один исследователь подросткового возраста. «Д.Б.Эльконин, определял подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит "поворот" от направленности на мир к направленности на самого себя. К концу младшего школьного возраста у ребенка возникают новые возможности, но он еще не знает, что он собой представляет. Решение вопроса "Что я такое?" может быть найдено только путем столкновения с действительностью. Особенности развития подростка в этом возрасте проявляются в следующих симптомах: вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы»[11]. В этом возрасте возникают представления о себе как "не о ребенке"; подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Этот период характеризуется проблемный, кризисный. Для этого существуют как внешние, так и внутренние (биологические и психологические) предпосылки.

Внешние предпосылки: меняется характер учебной деятельности. Становится больше предметов, содержание учебного материала представляют собой теоретические основы наук, предлагаемые к усвоению

абстракции, вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям; нет единства требований: сколько учителей, столько различных оценок окружающей действительности, поведения ребенка, его деятельности, взглядов, отношений, качеств личности. Отсюда — необходимость собственной позиции, эмансипации от непосредственного влияния взрослых; введение общественно-полезного труда в школьное обучение. У подростка появляется осознание себя, как участника общественно-трудовой деятельности. В семье предъявляются новые требования (помощь по хозяйству), у подростка начинают спрашивать совета. Подросток начинает обращать внимание на самого себя, на свое сознание, на продукты собственной активности, как-либо переосмысливать их.

Внутренние предпосылки: происходит бурный физический рост и половое созревание (появляются новые гормоны в крови, происходит влияние на центральную нервную систему, происходит бурный рост тканей и систем организма). Выраженная неравномерность созревания различных органических систем в этот период приводит к повышенной утомляемости, возбудимости, раздражительности, негативизму.[48, с.215-229]

К внутренним психологическим предпосылкам мы отнесем проблему интереса и развития в переходном возрасте. «Л.С.Выготский отметил, что все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые определенными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. Это движущие силы нашего поведения изменяются на каждой возрастной ступени, и их эволюция лежит в основе изменения самого поведения». [24, с.232-285] Стремления, влечения, интересы переходного возраста – есть движущие силы поведения подростка.

«Л.С.Выготский выделил группы интересов подростка по доминантам:

- эгоцентрическая — интерес к собственной личности;
- доминанта дали — установка на большие масштабы;
- доминанта усилия — тяга к волевому напряжению, к сопротивлению

(упрямство, протест);

- доминанта романтики — стремление к риску, героизму, к неизвестному».[1]

«Исследователь психологии подростков М. Кле задачи развития в подростковом возрасте формулирует относительно четырех основных сфер: тела, мышления, социальной жизни, самосознания.

Это пубертатное развитие, в котором в течение относительно короткого периода тело подростка претерпевает значительные изменения. Это влечет две основные задачи развития:

1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построения мужской или женской идентичности;

2) постепенный переход к взрослой сексуальности.

Когнитивное развитие, когда развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира.

Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями:

1) развитием способности к абстрактному мышлению;

2) расширением временной перспективы.

В социальной среде происходят изменения: преобладающее влияние семьи в отрочестве постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития:

1) освобождение от родительской опеки;

2) постепенное вхождение в группу сверстников.

Так же в подростковом возрасте происходит становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает три основные задачи развития:

1) осознание временной протяженности собственного «Я», включающей

детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее;

2) осознание себя как отличного от родительских образов;

3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (профессии, половой идентичности и идеологических установок)».[24]

«Л.С. Выготский центральным и специфическим новообразованием этого возраста считал чувство взрослости — возникающее представление о себе как уже не ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, что проявляется во взглядах, оценках, в линии поведения, а также в отношениях со сверстниками и взрослыми».  
[14]

«Т.В. Драгунова отмечает следующие проявления в развитии взрослости у подростка:

- подражание внешним проявлениям взрослых (стремление походить внешне, приобрести их особенности, умения и привилегии);

- ориентация на качества взрослого (стремление приобрести качества взрослого, например у мальчиков — «настоящего мужчины» — силу, смелость, волю и т.д.);

- взрослый как образец деятельности (развитие социальной зрелости в условиях сотрудничества взрослых и детей, что формирует чувство ответственности, заботы о других людях и др.);

- интеллектуальная взрослость (стремление что-то знать и уметь по-настоящему; происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов, поиск новых видов и форм социально значимой деятельности, которые способны создавать условия для самоутверждения современных подростков)». [3,с.302]

«По мнению И.В.Дубровиной, в переходном возрасте происходят изменения, как и в моральной сфере, так и в плане полового созревания, так и в плане развития высших психических функций, в эмоциональной сфере. Происходит переоценка нравственных ценностей; появляются

устойчивые моральные взгляды, правила в которых устанавливаются в самом человеке. Мораль подростка может легко изменяться под влиянием сверстников. В качестве условия, повышающего моральную устойчивость, выступает идеал. Воспринятый или созданный ребенком идеал означает наличие у него постоянно действующего мотива. Нравственные идеалы по мере развития ребенка становятся все более обобщенными и начинают выступать в качестве сознательно выбранного образца для поведения».[16,с. 215]

Ведущие позиции для подростка начинают занимать общественно-полезная деятельность и интимно-личностное общение со сверстниками.

Общественно-полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свои возросшие возможности, стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, «создает возможность реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяя стремление в процессе общения не брать, а давать». [43,с.409] Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл.

Так же, подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Причем отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям.[16,с.416] Оценки товарищей начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; у него возникает большое беспокойство, если подвергается опасности его популярность среди сверстников. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в притязании на признание и стремление к самоутверждению.

Пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается



выйти за рамки ученических дел в другую сферу, имеющую социальную значимость.

«В подростковом возрасте начинают формироваться элементы теоретического мышления. Рассуждения идут от общего к частному. Подросток оперирует гипотезой в решении интеллектуальных задач. Это важнейшее приобретение в анализе действительности. Развиваются такие операции, как классификация, анализ, обобщение. Развивается рефлексивное мышление. Предметом внимания и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Подросток приобретает взрослую логику мышления. Память развивается в направлении интеллектуализации, используется не смысловое, а механическое запоминание». [8,с.358] В подростковом возрасте развитие речи идет, с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с другой — за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир.[35] Подросток легко улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у своих учителей, родителей, находит нарушение несомненных правил речи в книгах, газетах, в выступлениях дикторов радио и телевидения. Нормально развивающиеся подростки обращаются к словарям и справочникам, чтобы уточнить значение слова.

«В силу возрастных особенностей (ориентировка на сверстника, конформизм и др.) подросток способен варьировать свою речь в зависимости от стиля общения и личности собеседника. Для подростков важен авторитет культурного носителя языка. Персональное постижение языка, его значений и смыслов индивидуализирует самосознание подростка. Именно в индивидуализации самосознания через язык состоит высший смысл развития. Особый смысл для подростковой субкультуры имеет сленг. Сленг в подростковых объединениях — языковая игра, маска, «вторая жизнь»,

которая выражает потребность и возможность уйти от социального контроля, обособиться, придав особый смысл своему объединению. Здесь вырабатываются особые формы сленговой речи, которые не только стирают индивидуальные дистанции между общающимися, но и в краткой форме выражают философию жизни».[35,с.456]

Формируется самосознания подростка, он начинает постепенно выделять качества из отдельных видов деятельности и поступков, обобщать и осмысливать их как особенности своего поведения, а затем и качества своей личности. Предметом оценки и самооценки, самосознания и сознания являются качества личности, связанные прежде всего с учебной деятельностью и взаимоотношениями с окружающими. Это центральная точка всего переходного возраста. Самосознание есть последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка. [14]

«Как показал В.А.Аверин, активное формирование самосознания и рефлексии рождает массу вопросов о жизни и о себе. Постоянное беспокойство «Какой я?» вынуждает подростка искать резервы своих возможностей. Психологи связывают это со становлением «Я»-идентичности. В этот период «...как бы восстанавливаются все детские идентификации, включаясь в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи. «Я»-идентичность обеспечивает целостность поведения, поддерживает внутреннее единство личности, обеспечивает связь внешних и внутренних событий и позволяет солидаризироваться с социальными идеалами и групповыми стремлениями». [3,с.345]

«В.И. Слободчиков замечает, что при всех трудностях определения конкретных путей преодоления кризиса развития в подростковом возрасте можно сформулировать общее психолого-педагогическое требование его благополучного разрешения - наличие общности, совместности в жизни ребенка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия.

Создание общности в жизни взрослого и подростка, расширение сферы их сотрудничества и содержательных контактов составляют необходимые условия преодоления кризиса отрочества». [17]

## **1.2 Характеристика дидактогенных страхов в подростковом возрасте**

Понятие «дидактогения» было введено в 1930-е гг. харьковским психиатром К.И. Платоновым. В последующем психические расстройства у детей, обусловленные школьным обучением, не привлекали особого внимания детских и подростковых психиатров, лишь только совсем недавно начала рассматриваться эта проблема.

Анализируя значение термина и сопоставляя различные словари, можно сделать вывод, что дидактогенные страхи определяются как «негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя (воспитателя). [32,с.167]

Термин происходит от греческих слов: «didaktikos» – *поучительный* и «genos» – *происхождение* – и означает негативное психическое состояние учащегося, вызванное педагогом, тренером. Выражается в повышенном нервно-психическом напряжении, школьной тревожности, страхах, подавленном настроении и т.п. Отрицательно сказывается на деятельности учащихся, затрудняет общение. В основе возникновения дидактогении лежит психическая травма, полученная учеником по вине педагога. Этим объясняется близость симптоматики дидактогении и неврозов у детей, причем дидактогения нередко перерастает в невроз. [32,с.168]

Говоря о дидактогениях, дидактогенных неврозах, обычно подчеркивают, что психотравмирующей является в первую очередь сама система обучения. По данным болгарского исследователя И. Божанова, во взаимоотношениях между учебно-образовательным процессом и развитием невроза обнаруживаются три аспекта. Первый аспект – невротизирующее влияние учебно-образовательного процесса на обучающегося. Вторым аспектом – невротизирующее влияние учебной работы на преподавателя. И третий

аспект – невротизирующее действие возникающей в ходе учебно-воспитательного процесса коммуникации ученик-учитель. Неврозогенное воздействие учителя на ученика обозначается, как уже отмечалось, термином дидактогенная, ученика на учителя – именуется как матетогенная . [45]

Говоря о невротизирующем действии учебного процесса на учащегося, необходимо подчеркнуть[21]: неблагоприятно влияет на психическое здоровье не сама по себе умственная нагрузка, а неправильно организованный учебно-образовательный процесс, несоблюдение требований психогигиены обучения, недостаток свободного времени для реализации личных потребностей (часто из-за ортодоксального отношения родителей к высоким оценкам), конфликтные отношения на разных уровнях в период обучения. Отсюда, по И.Божанову [21], отмечается при обследовании учащихся школ и училищ значительная частота невротических проявлений: большей частью типа астенического невроза, невроза утомления (тогда на первый план выступает сомато-вегетативная, эмоциональная лабильность, повышенная истощаемость интеллектуальных процессов, слабость внимания, нарушения сна) или в виде невротических страхов (боязнь темноты, персонажей фильмов, одиночества, разлуки с близкими, тяжёлых болезней и тому подобное).

«Известный детский психолог А.И. Захаров отмечает, что именно повышенная «стимуляция» детей посредством угроз, осуждений, наказаний, приоритете негативных оценок, порицаний, так характерных для нашей системы образования, – это фактор, прямо ведущий к нарушению психического здоровья, появлению дидактогений и развитию неврозов». [18,с.25].

Дидактогенные расстройства у детей и подростков до настоящего времени были зоной интересов таких психологов, как П.М. Якобсон, Л.К. Хохлов, А.Л. Хохлов, А.А. Шипов и др. Они указывали, что в тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое

эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, в боязни школы, нежелании посещать ее. [44,с. 4]

В психолого-педагогической литературе этот феномен обозначается по-разному: «школьный невроз», «школьные страхи», «школьная фобия», «дидактогенный невроз», «дидактоскалогения», «дидактогения», «школьная тревожность». Все эти термины используются для того, чтобы указать, что тревога и страх ребенка вызваны непосредственно системой обучения и имеют сходные проявления.

Можно выделить взаимосвязь понятий «школьные страхи» и «школьная тревожность». К.Изард выделял, что в основе феноменологии тревоги лежит переживание страха. Страх сам по себе является базовой эмоцией, и он провоцируется конкретной угрозой, а тревожность - безобъектным переживанием.[20,с.42] В условиях образовательного процесса, мы выделили, что изначально формируется страх на определенный объект, на определенную ситуацию (некорректные замечания учителя; ответ у доски). Если ситуация, вызывающая страх повторяется – развивается школьная тревожность, как проявление эмоционального неблагополучия, при котором ребенок чувствует себя беспомощным, неуверенным в себе, ощущает конкретную неопределенную угрозу. Этот феномен в психолого-педагогической литературе принято называть «дидактогенией».

Ряд исследователей считает дидактогению явлением историческим и трактует ее как пережиток авторитарной педагогики, как черствое и бездушное отношение к детям, сводя проблему дидактогенных неврозов к проблеме педагогического общения. [38,с.298]

«В.А. Сухомлинский указывал, что дидактогении – детище несправедливости». [39]

Некоторыми из исследователей школьные (дидактогенные) неврозы рассматриваются как нарушение педагогического такта со стороны педагога. Невроз понимается здесь не в медицинском плане, а скорее как неадекватный

способ реагирования на те или иные сложности в школьной жизни. [32,с.167]

Многие исследователи рассматривают дидактогенный невроз в широком и узком смыслах. В узком, собственно психиатрическом смысле, школьные неврозы понимаются как особый случай невроза страха, связанного либо с ощущением чуждости и враждебности школьного окружения (фобия школы), либо с опасением трудностей в учебе (школьный страх). В более широком – психолого-педагогическом аспекте – школьные неврозы понимают как особые, вызываемые самим процессом обучения психические нарушения – дидактогении и связанные с неправильным отношением педагога психогенные расстройства – дидаскалогении. Сведение проявлений школьной дезадаптации к школьному неврозу неправомерно, т.е. понятие «школьный невроз» не охватывает всей проблемы. [42]

Неблагоприятные факторы учебного процесса приводят к характерологическим и патохарактерологическим реакциям у школьников (особенно подросткового возраста). Развитие их тоже может происходить в результате “непедагогических действий воспитателей и учителей”. Тип этих реакций зависит от своеобразий характера человека.[25,с.191]

В одних случаях (характерологическая или острая аффективная реакция) — это ещё не болезнь, а предболезнь, то есть вариант нормы, пусть крайний (продолжается 1-2 суток, не сопровождается дезадаптацией). В других случаях (патохарактерологическая реакция) необычное поведение продолжается недели, месяцы, нарушается адаптация, появляются отдельные невротические симптомы. Характерологическая реакция может смениться патохарактерологической. К характерологическим реакциям относят следующие формы поведения: агрессивную (экстрапунитивную) реакцию; аутоагрессивную (интрапунитивную) реакцию (суицидальные попытки); импунитивную аффективную реакцию (бегство от психотравмирующей ситуации, чтобы остаться безнаказанным, — уход из дома, интерната и тому подобное); демонстративную реакцию (демонстративный приём лекарств, порезы вен на руках, аггравация имеющихся болезней, вызывание у себя

новых неопасных заболеваний).

Патохарактерологические реакции проявляются тоже по-разному: делинквентность (мелкие правонарушения и проступки); побеги из дома и бродяжничество; ранняя алкоголизация, употребление других дурманящих средств; суицидальное поведение; преходящие сексуальные девиации; реакция отказа (отказ от притязаний, потеря перспективы, отчаяние, пассивность). Некоторые формы реакций в одних случаях могут оставаться на уровне характерологических, в других — достигать степени патохарактерологических реакций. Это: хобби-реакции; реакции протеста, оппозиции (отказ от еды, избирательный или тотальный мутизм — молчание и др.); реакции имитации (подражание вредным привычкам, асоциальному поведению окружающих); реакции компенсации (например, уход в мир фантазий у терпящей неудачи в школе девочки) и гиперкомпенсации (грубости, расторможенное, вызывающее поведение у робкого по характеру подростка) и др. Ряд характерологических и патохарактерологических реакций (а их вместе называют ещё аномальными реакциями) может быть не только у детей и подростков, но и у взрослых, и, в частности, у студентов вузов. [30]

Отметим, что перечисленным выше расстройствам, вызванным дидактогенией, подвержены главным образом тревожно-мнительные, зависимые учащиеся. Это дети, которые могут пострадать от несправедливого, неуважительного, предвзятого отношения педагога в силу особенностей своей психики (наиболее значимым фактором риска в этом случае, мы считаем, являются акцентуации характера).

Дидактогения как психическая травма, вызванная педагогом, опасна тем, что у «пострадавших» учеников развиваются:

- неадекватная самооценка (деформация Я-концепции);
- трудности в контактах со сверстниками;
- конфликтность в общении со взрослыми и сверстниками;
- потеря интереса к учебе;

внушаемость;  
подчиняемость (развитие конформности);  
догматичность мышления (не развивается творческое мышление);  
агрессивное поведение (возможны: девиантное поведение и суицидальные попытки). [7,с.42]

Наиболее распространенными ошибками родителей и педагогов, вызывающими дидактогению, являются следующие:

нетерпимость и максимализм или заниженность требований к поведению ребенка;

постоянное перехваливание или негативное оценивание поведения ребенка;

игнорирование возрастной потребности в движении;

безразличие к настроению ребенка, его физическому и психологическому состоянию;

неадекватность оценивания возможностей ребенка;

чрезмерная регламентированность жизни ребенка или, напротив, неограниченная свобода;

перегрузка ребенка умственной деятельностью или потакание склонности к развлечениям;

монотонность режима жизни ребенка;

завышенные требования к школьным успехам;

пренебрежение лечением ребенка или преувеличенное беспокойство по поводу его здоровья.

Чтобы помочь ребенку преодолеть дидактогению, взрослый (педагог, родитель) должен прежде всего изменить себя. [15]

Исследования и здравый смысл подсказывают направления такого самоизменения: культивирование в себе терпения, толерантности и самокритичности, старание поставить себя на место ребенка, проявление доброжелательности, чувства юмора, меры и такта и, конечно, сознательный отказ от любых форм насилия. [33,с.15]



### **1.3 Средства психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков**

Коррекция – это особая форма психолого-педагогической деятельности, которая направлена на то, чтобы создать наиболее подходящие условия для оптимизации психического развития личности ребенка, оказать ему особую психологическую помощь. [4,с.166]

На сегодняшний день термин «коррекция» в достаточно обширной и активной форме употребляется в практике работы, как школы, так и дошкольного учреждения. Однако следует отметить, что данный термин возник в рамках дефектологии, и изначально его применение было обусловлено только аномальным развитием. Ряд ученых указывает на такие причины расширения сферы приложения предоставленного понятия, как развитие прикладной детской психологии и возникновение новых социальных задач относительно растущего поколения.

Все чаще указывают на то, что диагностико-корректирующая функция является существенной и первостепенной в деятельности современного, личностно ориентированного педагога. Данная функция реализуется педагогом только в работе с детьми с нормальным развитием, так как задача коррекции аномального развития ложится на плечи патопсихологов, дефектологов и врачей.

«По мнению Д.Б. Эльконина, коррекция может разделяться на 2 формы, и зависит от характера диагностики и направления. Им выделялись:

- 1) симптоматическая коррекция (применяется, если необходимо конкретно удалить определенные признаки отклонения в развитии);
- 2) каузальная коррекция (применяется, если необходимо ликвидировать обстоятельства и источники отклонения в развитии)». [49]

Таким образом, мы отмечаем, что педагог и практический психолог используют в своей работе две формы коррекционной деятельности. Следует отметить, что очевиден приоритет каузальной коррекции, когда основные

коррекционные действия концентрируются на реальных источниках, порождающих отклонения. Важно иметь в виду, что признаки различных отклонений могут быть внешне схожи, но будут отличаться природой, предпосылками, структурой. Поэтому, чтобы достигнуть успеха в коррекционной деятельности, необходимо опираться на психологическую структуру нарушений и их генезис.

В большинстве случаев в качестве предмета коррекции выступают умственное развитие, эмоционально-личностная сфера, невротические состояния и неврозы ребенка, межличностные взаимодействия. Коррекционная работа может проходить в разной организационной форме – лекционно-просветительной, консультативно-рекомендационной, собственно коррекционной (групповой, индивидуальной).

В значительной степени за успешность коррекционной деятельности отвечают те положения и принципы, которые положены в ее основу. К таким относят прежде всего принцип единства диагностики и коррекции, согласно Д.Б. Эльконину, И.В. Дубровиной и др., принцип «нормативности» развития, принцип коррекции «сверху вниз», принцип системности развития, деятельностный принцип коррекции, принцип активного вовлечения в коррекционную работу родителей и остальных значимых для ребенка лиц, так полагают учёные Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. [27,с.34]

Таков, в частности, и принцип коррекции «сверху вниз», который был выдвинут Л.С. Выготским. Данный принцип открывает направление коррекционной работы. Если педагог опирается именно на этот принцип, то в центре его внимания оказывается «завтрашний день развития» ребенка, а в качестве главного содержания коррекционной деятельности выступает создание «зоны ближайшего развития» учеников.

Когда коррекция проходит по принципу «снизу вверх», то ее цель – это упражнения и закрепление уже достигнутого ребенком. Если же коррекция осуществляется по принципу «сверху вниз», то она носит опережающий

характер и основывается как психолого-педагогическая деятельность, направленная на своевременное создание психологических новообразований. [12,с.342]

Выделение деятельностного принципа коррекции обусловлено определением предмета приложения коррекционных действий, подбора средств и способов достижения цели. Данный принцип в качестве основного направления коррекционной работы выделяет целенаправленное создание обобщенных способов ориентировки ребенка в различных сферах предметной деятельности и межличностных взаимодействий, в конечном счете – социальной ситуации развития. Кроме того, согласно деятельностному принципу, построение коррекционной работы не ограничивается обычной тренировкой навыков и умений (предметных, коммуникативных и др.), но направлено на целостную осмысленную деятельность ребенка, которая в естественной и органичной форме должна вписываться в рамки системы его ежедневных жизненных взаимоотношений. [12,с.343]

В особенной степени широкое применение в коррекционной работе находит ведущая деятельность ребенка. В подростковом возрасте ведущие позиции начинают занимать общественно-полезная деятельность и интимно-личностное общение со сверстниками.

«Основными направлениями психологической коррекции эмоциональных нарушений являются:

- смягчение эмоционального дискомфорта у детей;
- повышение их активности и самостоятельности;
- устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, такими, как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др.;
- коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции».[41]

В отечественной и зарубежной психологии используются разнообразные

методы, направленные на коррекцию эмоциональных нарушений у детей. Эти методы можно условно разделить на две основные группы: групповые и индивидуальные.

В мировой психологии существует два основных подхода к психологической коррекции психического развития ребенка: психодинамический и поведенческий.

К психодинамическому направлению коррекции традиционно относятся психоаналитический и гуманистически-ориентированный подходы. Основной целью коррекции в рамках психодинамического подхода является создание условий, снимающих внешние социальные преграды на пути развертывания интрапсихического конфликта. Это успешно разрешается с помощью психоанализа, семейной психокоррекции, игры и арт-терапии. Классический психоанализ включает в себя пять базисных техник: метод свободных ассоциаций; толкование сновидений; интерпретация; анализ сопротивления; анализ переноса. Детские психоаналитики разработали специальные психокоррекционные техники: это игра и арт-терапия.

В основе гуманистически-ориентированного подхода лежит установление эмпатической связи психолога с ребенком, полное принятие ребенка и искренняя вера психолога в способности ребенка, в его успехи. В рамках данного подхода широко используются методы «терапии на основе экспрессивных искусств»; арт-терапия, танцевальная терапия, музыкотерапия, фототерапия.

Целью коррекции в рамках поведенческого подхода является приобретение ребенком новых реакций, направленных на формирование адаптивных форм поведения, или угасание, торможение имеющихся у него дезадаптивных форм поведения. Это достигается с помощью различных поведенческих тренингов, психорегулирующих тренировок.

В отечественной психологии разработаны многочисленные методы психологической коррекции на основе клинико-психологического и

психолого-педагогического подхода. К клинико-психологическому можно отнести опыт психотерапии детских неврозов, патохарактерологических реакций, синдромов детского аутизма и др., описанных в работах В.И.Гарбузова, Д.Н.Исаева, А.И.Захарова, Б.З.Драпкина.

При подборе методов психокоррекции эмоциональных нарушений необходимо учитывать следующие факторы:

*-психологические*, включающие в себя личностные характеристики ребенка, специфику внутриличностных и межличностных конфликтов, особенности семейных отношений;

*-педагогические факторы* – уровень развития игровой деятельности, социальной компетентности, характеристики педагогической деятельности взрослых, окружающих ребенка;

*-клинические факторы*, отражающие особенности перинатального онтогенеза, специфику соматовегетативных и моторных дисфункций, сопутствующих эмоциональным нарушениям в дошкольном возрасте.[31,с. 333].

Различают три компонента готовности к коррекционной работе:

1) теоретический (необходимо знать теоретические основы коррекции, методики коррекции и так далее);

2) практический (необходимо владеть способами и методиками коррекции);

3) личностный (необходимо, чтобы у взрослого, проводящего коррекционные мероприятия, были психологически проработаны личные проблемы в той сфере, которую предполагается корректировать у ребенка).

Рассмотрим подробнее метод арт-терапии. Арт-терапия (от англ. *art*, искусство) — направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на искусстве и творчестве. В узком смысле слова, под арт-терапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством, имеющая целью воздействие на психоэмоциональное состояние пациента.[22]

### Принципы арт-коррекции:

- арт-коррекция рассматривается как совмещение диагностики и коррекции;
- рисунок рассматривается как самодостаточный феномен, целостно, здесь важны общие смыслы, которые закладывает в рисунок испытуемый;
- не следует особенно опасаться ошибиться в предварительном диагнозе и - тем более - отстаивать потом ложную позицию, арт-коррекцию можно рассматривать как детектив, в котором смыслы со временем могут приобрести совершенно иной характер;
- рисование обязательно должно сопровождаться беседой психолога с испытуемым о его рисунке;
- главный персонаж рисунка является метафорой личности ребенка, а события, происходящие на рисунке – метафорами субъективного восприятия событий, в которые эмоционально вовлечен ребенок;
- следует использовать в полной мере метафорическое пространство для избежания прямого, грубого воздействия на психику испытуемого;
- если коррекция производится с ребенком, то присутствие родителей на сессии желательно, особенно если родители обеспечивают состояние комфорта, безопасности для ребенка;
- каждая сессия должна заканчиваться позитивными переживаниями ребенка, хотя бы небольшим, но катарсисом;
- психолог должен контролировать ситуацию, не погружаясь с головой в вымышленный мир картинки. [19]

Арт-терапия как метод психокоррекционного воздействия основывается на развитии двух базовых психологических способностей человека: символической функции мышления и воображения и творческих процессов самовыражения, формирования направленности на поиск новых, нестандартных решений проблем.

В основе коррекционного воздействия метода арттерапии лежат пять основных психологических механизмов: механизм символического

реконструирования, «остранения», эмоциональной децентрации, катарсиса и, наконец, механизм присвоения социально-нормативных личностных смыслов. Указанные механизмы обеспечивают последовательность стадий реализации психокоррекционного процесса, каждая из которых решает свою специфическую задачу.

Механизм символического реконструирования, основанный на художественном языке искусства, позволяет личности в особой символической форме воссоздать конфликтную психотравмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование проблемы и интеграцию и реинтеграцию самой личности на основе самопознания [9]. Особый символический язык искусства позволяет личности преодолеть защитные механизмы и сделать предметом своего исследования, познания и анализа те проблемы, которые в реальной жизни и деятельности оставались неразрешенными.

Механизм «остранения» [9] как выделения в объекте его маловероятных, редких значений благодаря включению в новый необычный контекст дополняет механизм символического реконструирования, позволяя увидеть события и предметы высвобожденными из их повседневного функционирования. Символизм художественного языка и прием «остранения» сообщает действительности многомерность и неоднозначность, позволяет увидеть новые стороны реальности, порождает новые ее значения и тем самым создает необходимые условия творческого конструктивного разрешения конфликта.

Механизм эмоциональной децентрации заключается в возможности личности увидеть свою проблему со стороны глазами всех ее участников, выйти за пределы эмоциональной «связанности» и «сужения поля ориентировки». [9] Механизм катарсиса в арттерапии обеспечивает качественно иной, более высокий уровень эмоционального отреагирования и связан с природой самой эстетической реакции. В работе «Психология искусства» Л.С.Выготский раскрывает психологическую природу механизма

катарсиса, основанного на искусстве, как преодоления формой содержания, позволяющего изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [13,с. 70].

Механизм присвоения социально-нормативных личностных смыслов (А.Н.Леонтьев) в процессе творческого прочтения и прослеживания «судьбы героя» произведения искусства (П.Я.Гальперин) восстанавливает коммуникацию с миром, позволяет личности преодолеть чувство одиночества и обрести взаимопонимание в межличностных отношениях и общении, сделать серьезный шаг в своем личностном росте и самопознании. [9]

В течение последних десятилетий сложилось множество методов арт-терапии, основанных на использовании изобразительного искусства в качестве символического языка, выражающего то, что невозможно выразить словами (собственно сама арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, игротерапия и т.д.) Подобные методы способствовали усовершенствованию процесса вербальной психотерапии. Относительно новым методом арт-терапии является фототерапия, применение которой началось с 1970-х в США и Канаде. [10]

Фототерапия связана с применением фотографии для решения различных психологических проблем, а так же для развития и гармонизации личности. Особый интерес она представляет для детей и подростков. Подростки через фотографию актуализируют либо положительный, либо отрицательный опыт с целью повторного переживания. Особенно эта становится важным в ситуации подростковой депрессии, суицидальных настроений. Фокусировка на фотографиях счастливого детства, ярких событий жизни, любящих людей помогает укрепить внутренние ресурсы, дают стимул к дальнейшему развитию. Активизируются все сенсорные системы подростка, позволяя преодолеть подростковую сенсорную депривацию. В процессе фотографирования и просмотра готовых снимков у подростка формируются новые представления. Благодаря объективирующей функции фотографии



подросток осознает свою принадлежность к национальной, социальной, религиозной, культурной и др. группам, все то, что является основой для самоидентификации. Рассматривая (отражая) снимки за какой-то период своей жизни подросток с помощью психолога может провести ретроспективный анализ этого этапа.

Фототерапевтические технологии в работе можно использовать как самостоятельные формы, так и включать в коррекционные программы или тренинги.

А.И.Копытин выделил основные функции фотографии[26]:

-Фокусирующая /актуализирующая функция связана со способностью фотографии оживлять воспоминания и приводить к повторному переживанию имевших место ранее событий — как положительно, так и отрицательно окрашенных. Хотя повторное переживание неприятных и травматичных событий может быть для человека психологически небезопасным^ контексте психотерапии это зачастую необходимо для того, чтобы в результате прийти к их переосмыслению, либо завершить прошлую ситуацию с новыми, более положительными последствиями. Данная функция фотографии связана также с проявлением латентных, ранее скрытых свойств личности, ее потребностей и тенденций.

-Стимулирующая функция связана с тем, что при создании и восприятии снимков происходит активизация разных сенсорных систем — прежде всего, зрения, кинестетики, тактильной чувствительности.

-Объективирующая функция в какой-то мере связана с фокусирующей /актуализирующей функцией и заключается в способности фотографии делать зримыми переживания и личностные проявления человека, отражающиеся в его внешнем облике и поступках. Благодаря объективирующей функции фотографии, человек также может лучше осознать свою принадлежность к определенной социальной группе.

- Отражение динамики внешних и внутренних изменений. Данная функция проявляется в том случае, если имеется достаточное количество

снимков, позволяющих провести ретроспективный анализ определенных этапов жизни человека и увидеть, насколько различаются оформление его внешности, поведение и окружающая среда в разные моменты времени.

-Смыслообразующая функция фотографии заключается в ее способности помогать человеку увидеть смысл поступков и переживаний— как своих собственных, таки других людей.

-Деконструирующая функция фотографии дополняет ее смыслообразующую функцию и означает способность помогать человеку осознать, что тот смысл, который он приписывает своим поступками переживаниям, равно как и действиям и переживаниям других людей, является не столько «природным данным», сколько внедренным в его сознание и бессознательное в процессе социализации.

-Защитная функция фотографии, связана с ее способностью обеспечивать дистанцирование от травматичных и малопонятных переживаний и ту или иную степень контроля над ними.

-Экспрессивно-катарсическая функция фотографии заключена как в восприятии готовых снимков, так и в их создании. Повторное, иногда более глубокое, по сравнению с прошлой ситуацией, переживание чувств и их вербальное и невербальное выражение во время просмотра фотографий^ особенности если оно происходит в присутствии достаточно эмпатичных и понимающих собеседников, способно приводить к эмоциональному «очищению» и освобождению от тягостных переживаний. Что же касается создания снимков, то экспрессивно-катарсическая функция фотографии отчасти связана с тем, что фотографические образы могут не только «рассказывать» о чувствах, но и «воплощать» их. Последнее основано на феноменах проекции и проективной идентификации, когда субъект в результате идентификации с объектом восприятия (каковым может быть растение, животное, неодушевленный предмет или другой человек) «переносит» на него свои собственные переживания либо начинает переживать то, что переживает объект. Кроме того, экспрессивно-

катарсическая функция фотографии при создании снимков, в особенности когда человек находится в кадре, связана с выражением чувств посредством жестикуляции, позы, мимики, костюма. Дополнительные возможности для выражения чувств заключены в использовании музыки, различных аксессуаров, а также в самой среде, в которой проводится съемка. При этом большое значение может иметь подготовка к съемке и то, что за нею следует, когда порой в течение довольно продолжительного времени человек может входить в определенное состояние и переживать его в присутствии окружающих, что обеспечивает заметный катарсический эффект. [26,с.96]

Фототерапия может предполагать как работу с готовыми фотографиями, так и создание оригинальных авторских снимков. Основным содержанием фототерапии, таким образом, является создание и/или восприятие клиентом фотографических образов, дополняемое их обсуждением и разными видами творческой деятельности. Это может быть сочинение историй, применение дополнительных изобразительных техник и приемов (рисование, коллажирование, инсталлирование готовых снимков в пространство, изготовление из фотографий фигур и последующая игра с ними, сценическое представление и работа с костюмами и гримом, движение и танец, художественные описания и т. д.)

Техники фототерапии подразумевают использование личных снимков и семейных фотографий клиентов, а точнее, чувств, воспоминаний, мыслей и информации, которые ими порождаются, в качестве катализаторов терапевтической коммуникации.

«Существует пять базовых техник фототерапии, напрямую связанных с различными отношениями, возможными между человеком и камерой (или человеком и фотографией), которые на практике, как правило, совмещаются.

1. Фотографии, найденные или созданные клиентом с помощью фотокамеры, коллекция изображений людей в журналах, Интернет, на открытках и т.д.

2. Фотографии клиента, сделанные другими людьми, где клиент

специально позирует, или снимки, сделанные спонтанно, без его ведома; в обоих случаях решения о времени, месте съемки и содержании снимка принимаются другими людьми.

3. Автопортреты - любые фотографии самого себя, сделанные клиентом, когда буквально или метафорически клиент сам полностью контролирует процесс создания снимка.

4. Семейные альбомы и другие биографические фотоколлекции - фотографии семьи клиента или семейные снимки по выбору, хранимые в альбомах или более свободно организуемые в бумажниках или настольных фоторамках, в компьютере или на сайтах. Все эти фотографии собираются для документирования личного жизненного опыта и прошлого клиента, и в отличие от отдельных снимков, подобные альбомы живут своей жизнью.

5. Наконец, техника фотопроекции, которая исходит из того, что значение снимка главным образом формируется зрителем в процессе просмотра (съемки или даже планирования); соответственно, любая фотография, вызывающая интерес клиента или терапевта, может использоваться в процессе консультации. Данная техника лежит в основе всех интеракций между человеком и фотографиями и в первую очередь связана со способами и причинами, по которым человек так или иначе понимает смысл любой фотографии. Это называется «проекциями» в том смысле, что значение всегда проецируется зрителем на фотографический объект, и не существует универсальных объективных значений для всех зрителей. Данная техника не связана с определенным типом фотографии, но сосредоточена на менее осязаемой границе между фотографией и зрителем (или автором), области, в пределах которой каждый человек формирует собственную, уникальную реакцию на увиденное. Таким образом, данная техника не является самодостаточной, но скорее представляет собой неотъемлемую часть остальных четырех техник». [26]

В целом, каждая техника имеет свои плюсы и минусы и может использоваться в комбинации с остальными четырьмя техниками, а также в

сочетании с различными художественными медиа-материалами или иными подходящими изображениями с целью усиления терапевтического эффекта. Обучившись применению данных техник, терапевты из разных профессиональных областей могут развивать собственные подходы, применительно к определенным ситуациям.

Поскольку техники фототерапии являются комплексом вспомогательных инструментов «активации», а не фиксированными рекомендациями, основанными на определенном теоретическом принципе или терапевтической системе, они могут использоваться любым, квалифицированным терапевтом, независимо от концептуального подхода, профессиональной специализации, предпочитаемой модели интервенции или степени предварительного знакомства с фотографией, а также их особая польза в практиках арт-терапии. [26,с.128]

Коррекция страхов может проходить также через улучшение детско-родительских отношений. «Проблемный», «трудный» ребенок так же, как ребенок «с комплексами», «забитый» либо «несчастный», всегда является результатом того, что в семье сформировались неправильные взаимоотношения.

Эмоциональное состояние ребенка находится в зависимости от многих факторов. Например, можно перечислить такие: уровень общей и психолого-педагогической культуры родителей, их жизненная позиция, их отношение к ребенку и к проблемам, которые у него имеются, степень участия родителей в коррекционной работе.

Именно поэтому, на наш взгляд, множество проблем ребенка можно разрешить через семейные взаимоотношения. При изменении домашней обстановки корректируется, в первую очередь, отношение к ребенку, и таким образом разрешается его проблема.

Совместная работа с семьей ребенка позволяет создать такие условия, в которых: раскрывается личность ребенка, появляется возможность для самовыражения, выражения собственных ощущений и впечатлений,

обогащается эмоциональный мир, как родителя, так и ребенка, увеличивается самооценка ребенка и им приобретает ощущение собственной значимости.[45 с.125]

### **Выводы по первой главе:**

Подростковый возраст – особый период психического развития, когда происходят значительные качественные изменения, вызывающие необходимость перестройки всей системы отношений с окружающими и приводящие к возникновению нового уровня развития самосознания.

В подростковый возраст под влиянием многих факторов: учебно-воспитательной работы школы и внешкольных учреждений начинают формироваться способности детей к определенному виду деятельности. Именно в подростковом возрасте возникают глубокие, стойкие интересы и формируется активное отношение к тому, что развивает самостоятельное и творческое мышление. Подростковый возраст характеризуется как переломный или переходный. Это самый тяжелый период в воспитательном смысле. Воспитание детей в подростковом возрасте, их особенности, привычки и проблемы требуют особого внимания со стороны семьи, педагогов и психологов.

Этот значимый жизненный этап может сопровождаться негативными феноменами, одним из которых являются дидактогении.

Дидактогенным страхом обозначают психическую травму, источником которой является педагог (неуважительное, несправедливое, предвзятое отношение к учащемуся, прилюдное высмеивание его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое, унижающее порицание).

Дидактогенный страх, как правило, проявляется в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, т.е. отклоняющемся, дезадаптивном поведении. Однако чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе,

ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Дидактогенный страх можно охарактеризовать как нервно-психическое расстройство личности ребенка, основной причинной которого является нарушение значимых для него отношений учитель – ученик, а патогенным фактором могут быть неправильное поведение педагога, например, какие-либо неосторожные слова в адрес ученика.

Часто учителя не подозревают о возможной негативной роли неосторожных, нетактичных слов и не допускают вероятности невротических расстройств у своих учеников. Однако можно говорить о предрасположенности некоторых детей к дидактогенным страхам. Наиболее подвержены им дети с так называемыми акцентуированными типами личности.

Педагог, не учитывающий индивидуальные особенности личности учащихся, их наиболее уязвимые черты характера, не соизмеряющий с этими особенностями свои действия и слова, может стать непосредственной причиной дидактогенного невроза. Дидактогенные неврозы вызывают нарушения различных подструктур личности и оказывают отрицательное влияние на процесс формирования личности ребенка в целом. Происходит деформация мотивационной сферы учащегося: учебные, познавательные мотивы перестают быть ведущими в структуре учебной деятельности. В результате дидактогений, как правило, изменяются интересы учащихся, происходит переоценка ценностей, меняются самооценка и другие личностные образования.

В ходе анализа средств психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков, мы выяснили, что наиболее актуальными являются:

Арт-терапия;

Фототерапия

Педагогическая коррекция может быть реализована как в

индивидуальном, так и в групповом формате.

Таким образом, мы предположили, что фототерапия выступает эффективным средством педагогической коррекции дидактогенных страхов, если в процессе ее реализации у подростков обеспечивается:

- формирование позитивного образа «Я»;
- снижение/ликвидация эмоционального напряжения;
- повышение уверенности в себе;
- снижение школьной тревожности;
- освоение навыков преодоления дидактогенных страхов и саморегуляции.



## **Глава II. Организация психолого-педагогического эксперимента по изучению и психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков**

### **2.1. Психолого-педагогическая диагностика наличия дидактогенных страхов у подростков**

При изучении феномена «дидактогенный страх», мы выделили, что данный феномен может обозначаться по-разному: «школьный невроз», «школьные страхи», «школьная фобия», «дидактогенный невроз», «школьная тревожность», «дидактогения», «дидактоскалогения».

Можно выделить факторы, которые способствуют формированию и закреплению дидактогенных страхов (школьной тревожности):

Учебные перегрузки;

Неспособность учащегося справиться со школьной программой;

Неадекватные ожидания со стороны родителей;

Неблагоприятные отношения с педагогами;

Регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации;

Смена школьного коллектива, или неприятие коллективом.

Данные факторы могут вызвать нарушения в эмоциональной сфере. Подросток будет: не уверен в себе, эмоционально напряжен, будет ждать неудач, осуждения учителей, родителей. Будет пассивным и ожидающим приказаний от старших. Всегда будет стремиться выполнить работу как можно лучше, чтоб не ругали. Не сможет владеть своими чувствами, будет плаксив. В общении будет бояться новых знакомств. [40]

Очень важно не допустить возникновения и развития дидактогении. Это возможно, если вовремя диагностировать личностные изменения.

Для решения поставленных в исследовании задач применялись известные и общепринятые в педагогике и психологии методы: изучение и анализ научно-методической литературы; метод теоретического исследования;

психолого-педагогическое наблюдение; метод тестов; методы математической статистики.

Для диагностики дидактогенных страхов и эффективности коррекционно-развивающей программы в ходе исследования применялись различные тестовые методики. Необходимо отметить, что методики по выявлению дидактогенных страхов были подобраны нами в соответствии с равнозначностью феномена «дидактогенного страха» и «школьной тревожности».

Для исследования дидактогенных страхов у детей подросткового возраста было избрано муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 65 города Красноярск, в нем приняли участие 38 школьников. В качестве экспериментальной группы выступила группа обучающихся 8 «А» класса, в качестве контрольной группы – обучающиеся 8 «Б» класса (по 19 детей в каждой группе). Исследование проводилось в течение февраля – мая 2015 года.

Для реализации поставленных в исследовании задач работа была разделена на этапы.

Первый этап – теоретический анализ проблемы, подбор методик, проведение констатирующего эксперимента, с целью выявления показателей наличия дидактогенных страхов у детей подросткового возраста в экспериментальной и контрольной группе.

Второй этап – формирующий эксперимент, включающий проведение коррекционного курса в экспериментальной группе.

Третий этап – контрольное исследование показателей наличия дидактогенных страхов у детей подросткового возраста в экспериментальной и контрольной группе после формирующего эксперимента и интерпретация результатов. Обобщение, систематизация и статистическая обработка полученных материалов.

В исследовании применялись методики:

Методика определения школьной тревожности Филлипса [40](приложение 1);

Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса [29]

(Приложение 2);

«Метод незаконченных предложений» В.П.Петренко [34,с.87]

(Приложение 3)

Рассмотрим методики более подробно.

Методика определения школьной тревожности Филлипса представляет собой 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде.

На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет». Данная методика направлена на изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Все вопросы распределяются по шкалам: уровень тревожности; общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

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

При обработке подсчитывается:

Общее число несовпадений по всем шкалам:

- *больше 50%* – повышенная тревожность ребенка в данной шкале,
- *больше 75%* от общего числа вопросов – высокая тревожность.

При итоговом анализе тревожности подсчитывается общее число баллов по всем шкалам, всего 76 возможных баллов.

От 0 до 38 – низкий уровень тревожности.

От 38 до 57 – повышенный уровень тревожности.

От 57 до 76 – высокий уровень школьной тревожности.

Опросник «Способы совладающего поведения» Лазарусапредназначен для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий.

Испытуемому предлагаются 50 утверждений касающихся поведения в трудной жизненной ситуации. Испытуемый должен оценить, как часто данные варианты поведения проявляются у него (никогда, редко, иногда, часто). Возраст испытуемых от 14 до 60 лет.

Ответы испытуемых группируются на 8 шкал: конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

При обработке результатов подсчитывается общее количество баллов по 8 шкалам. Степень предпочтительности стратегий поведения с трудной ситуацией определяется на основании условного правила:

-показатель меньше 40% - редкое использование соответствующей стратегии;

-показатель между 40% и 60% - умеренное использование данной стратегии;

-показатель больше 60% - выраженное предпочтение соответствующей стратегии.

«Метод незаконченных предложений» В.П.ПетренкоМетодика позволяет выявить особенности эмоционального отношения школьников к различным компонентам образовательной среды. Он представляет собой опосредованный метод установления семантических связей, позволяющий в свободной форме выявить основные представления испытуемого о заданном предмете (в нашем случае — о компонентах образовательной среды) и эмоциональные отношения к нему.

Методика может использоваться на любом этапе школьного обучения,

может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. Диагностический бланк содержит инструкцию и задания — предложения, которые испытуемому необходимо закончить ( Когда я иду в школу, на контрольной я, наверно на экзамене, когда я отвечаю у доски, если я получу двойку, когда учитель задает вопрос и тд.).

При обработке результатов оценивается «эмоциональное благополучие» каждого ответа ребенка. К «эмоционально благополучным» ответам относятся те, которые указывают на позитивное или нейтральное отношение к заданным в незаконченных предложениях ситуациям. Ответы, указывающие на переживание тревоги, страха, обиды, злости и других отрицательных эмоций, можно рассматривать как «эмоционально неблагополучные».

Рассмотрим результаты диагностики на этапе констатирующего эксперимента.

После проведения методики определения школьной тревожности Филлипса(приложение 1, приложение 4) в экспериментальной группе и контрольной группы, мы обработали полученные данные (приложение 4), рассмотрим полученные данные(таблица 1, рисунок 1):

Таблица 1 – *Результаты констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса*

Уровень тревожности	1 группа (экспериментальная)		2 группа(контрольная)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
высокий	3	16	1	5
повышенный	11	58	14	73
низкий	5	26	4	22

Проанализировав результаты констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса, мы можем сделать вывод, что в

экспериментальной группе подростков 15% детей имеют высокий уровень тревожности, в то время как в контрольной группе – всего 5% детей с высоким уровнем школьной тревожности. По данным также видно, что в экспериментальной группе 58%, а в контрольной – 73% детей имеют повышенный уровень тревожности. Низкий уровень 26% у экспериментальной группы и 15% у контрольной группы учащихся средних классов.

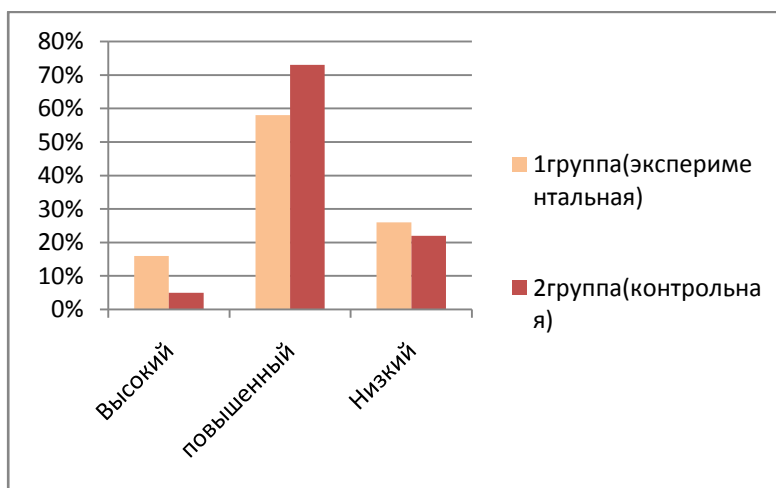


Рис.1. – *Результаты констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса*

Рассмотрим и проанализируем диагностические данные по методике Лазаруса «Способы совладающего поведения» (приложение 2, приложение 5, таблица 2, рисунок 2).

Таблица 2 – *Результаты констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группе по опроснику «Совладающего поведения» Лазаруса*

Копинг-стратегия	редко		иногда		часто	
	1 группа (эксперим)	2 группа (контрол)	1 группа (эксперим)	2 группа (контрол)	1 группа (эксперим)	2 группа (контрол)
	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%

Конфронтация	9(47)	12(63)	3(16)	2(10)	7(36)	5(26)
Дистанцирование	5(26)	9(47)	7(36)	7(36)	7(36)	3(16)
Самоконтроль	7(36)	6(31)	7(36)	8(42)	5(26)	5(26)
Социальная поддержка	3(16)	5(26)	5(26)	7(36)	11(57)	7(36)
Ответственность	6(31)	3(16)	5(26)	7(36)	8(42)	9(47)
Бегство-избегание	9(47)	13(54)	9(47)	5(26)	1(5)	1(5)
Планирование	8(42)	4(21)	3(16)	10(52)	8(42)	5(26)
Положительная переоценка	7(36)	4(21)	4(19)	11(57)	8(42)	4(19)

Анализируя результаты констатирующего исследования в экспериментальной группе по опроснику «Совладающего поведения» Лазаруса, мы можем сделать вывод, что часто используемая стратегия поведения в экспериментальной группе – социальной поддержки, что соответствует 57% подростков 8 «А» класса. Такая стратегия поведения, как бегство - избегание, составляет 5% детей от всего класса, но используется часто. Такие способы совладающего поведения, как избегание, социальная поддержка, дистанцирование и конфронтация, так же сюда можно отнести ответственность, в данном исследовании важны. Нужно отметить процентное соотношение данных копинг-механизмов по частоте встречаемости у экспериментальной группы. Дистанцирование составляет 36%, конфронтация – 36%, и ответственность – 42%.

Анализируя данные констатирующего исследования в контрольной группе по опроснику «Совладающего поведения» Лазаруса, мы можем

сделать вывод, что часто используемая стратегия поведения в экспериментальной группе – ответственности, что соответствует 47% подростков 8 «Б» класса. Такая стратегия поведения, как бегство - избегание, составляет 5% детей от всего класса, но используется ими часто. Так же часто подростки контрольной группы используют стратегию - социальная поддержка, что составляет 36%(таблица 2, рисунок2).Большее количество подростков экспериментальной группы используют стратегию избегание – 47% , конфронтацию - 47%. Наибольшее число подростков контрольной группы, которые редко используют стратегию поведения – конфронтация, что составляет 47%, так же редко больше всего детей используют стратегию поведения – избегание – 47%.(таблица 2, рисунок 3)

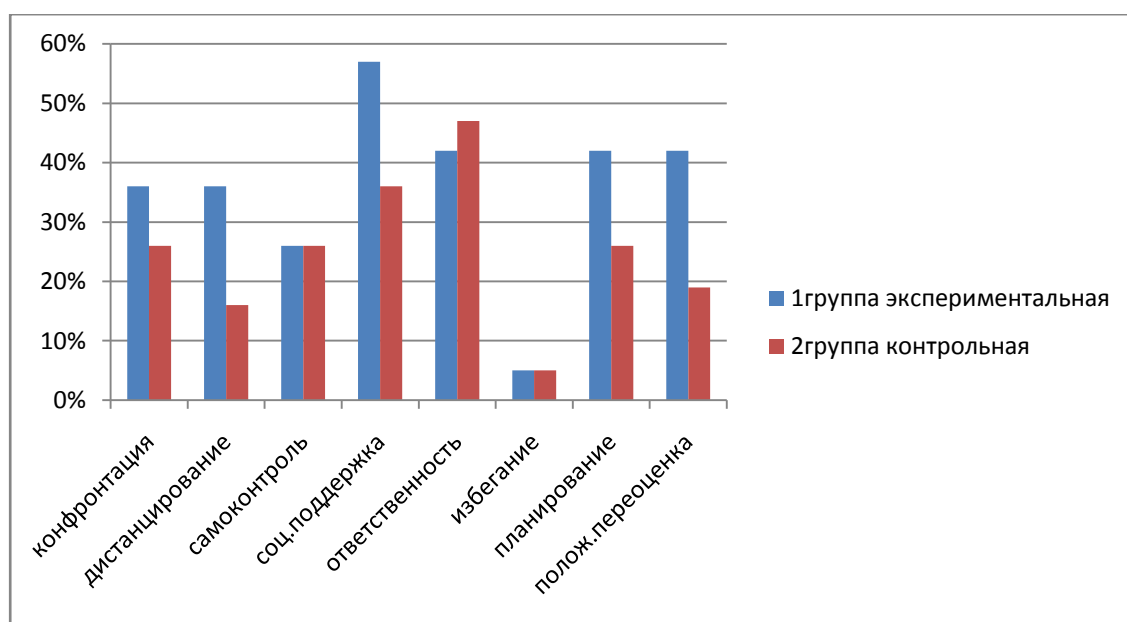


Рис.2. – Результаты констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группе по опроснику «Совладающего поведения» Лазаруса (проявление копинг-механизмов часто)



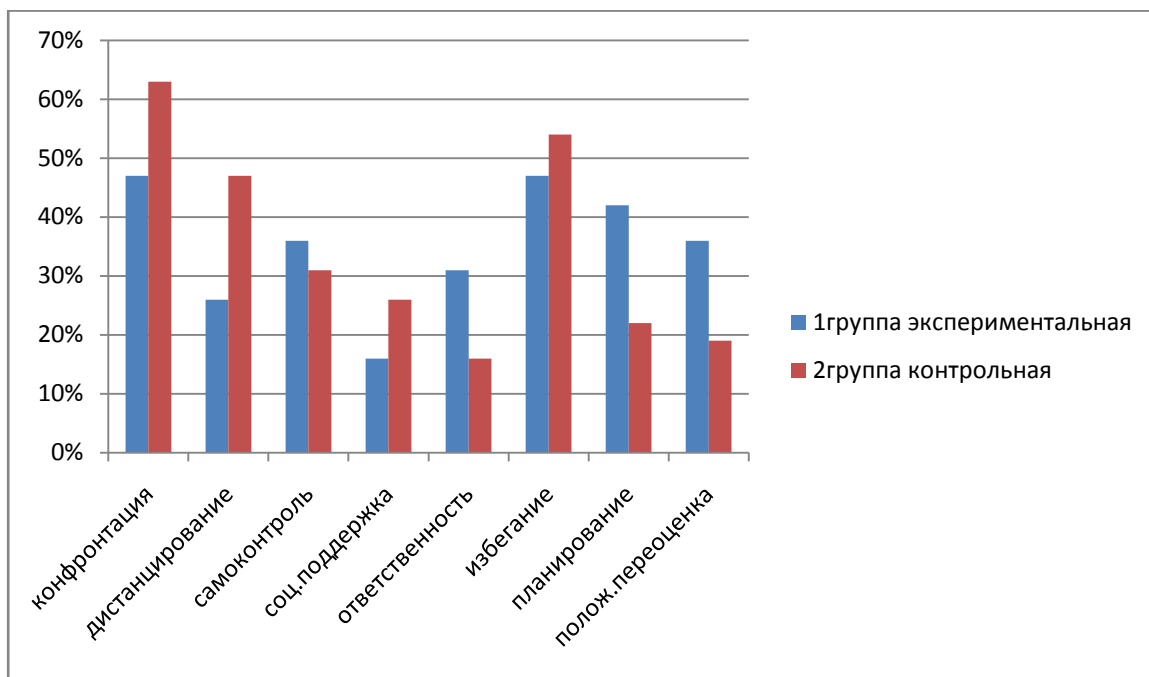


Рис.3. – *Результаты констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группе по опроснику «Совладающего поведения» Лазаруса (проявление копинг-механизмов редко)*

Рассмотрим итоги диагностики по методике В.Ф.Петренко «Метод незаконченных предложений» (приложение 3, приложение 6, таблица 3, рисунок 4).

Таблица 3 – *Результаты констатирующего исследования в экспериментальной группе по методике В.Ф.Петренко «Метод незаконченных предложений»*

Ответы уч-ся	1 группа (экспериментальная)		2 группа (контрольная)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Эмоционально благополучные	15	79	14	74
Эмоционально неблагополучные	4	21	5	26

Анализируя результаты констатирующего исследования в экспериментальной группе и контрольной по методике В.Ф.Петренко

«Метод незаконченных предложений», мы можем сделать вывод, что в уровень эмоционального неблагополучия, при котором дети переживают тревогу, страх, обиду, в экспериментальной группе составляет 21%, а в контрольной 26%.

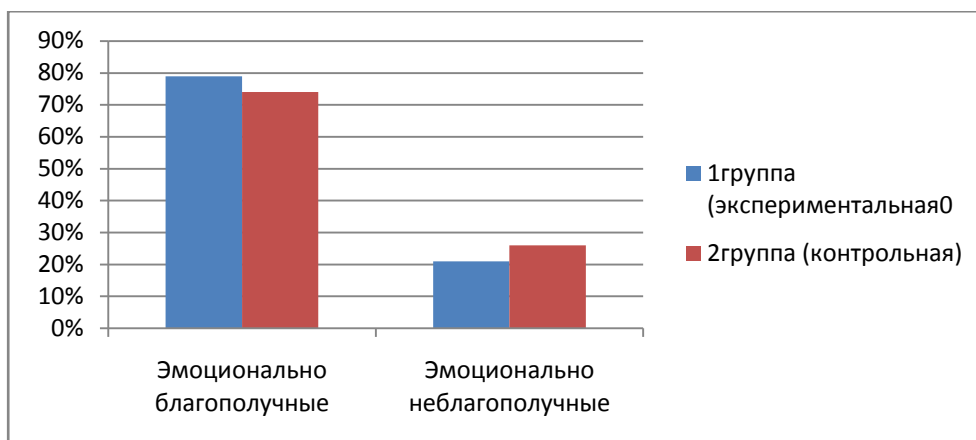


Рис.4. – Результаты констатирующего исследования в экспериментальной группе по методике В.Ф.Петренко «Метод незаконченных предложений»

Исходя из графических и аналитических результатов по данным всех трех методик, мы можем сделать вывод, что группы подростков 8 «А» и 8 «Б» классов примерно одинаковы.

Для уточнения проведем сравнение выборок с помощью критерия: Манна-Уитни, U (таблица 5).

Таблица 5 – Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп по U-критерию Манна-Уитни до формирующего эксперимента

Шкала		Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
Методика определения школьной тревожности Филлипса		197	101	123	Зона незначимости	Различия между группами незначимы
Опросник	Конфронтация					

Лазаруса «Совладаю щее поведение»	Дистанцирование	144,5	p≤0.01	p≤0.05	незначим ости	
	Самоконтроль	167,5				
	Соц.поддержка	144				
	Ответственность	155,5				
	Избегание	156				
	Планирование	174				
	Полож.переоценк	139,5				
«Метод незаконченн ых предложени й» В.Ф.Петрен ко	Эиоциональное благополучие	162	p≤0.01	p≤0.05	Зона незначим ости	Различия между группами незначимы
	Эмоциональное неблагополучие	164				

Таким образом, мы видим, что до начала формирующего эксперимента отсутствуют значимые различия между экспериментальной и контрольной группой (таблица 5). Следовательно, различия между группами незначимы, и группы пригодны для исследования по выбранной теме дипломной работы.

## **2.2. Содержание и реализация формирующего эксперимента по психолого-педагогической коррекциидидактогенных страхов у подростков**

В целях эффективной работы по коррекции дидактогенных страхов нами было просмотрено большое количество педагогических печатных и электронных журналов. Большое количество полезного материала было найдено на сайте «Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».

В формирующем эксперименте мы опирались на программу Коуркиной Риммы Рафаэлевны, педагога-психолога [28], однако были внесены некоторые изменения, направленные на коррекцию именно дидактогенных страхов у подростков.

Цикл коррекционной работы рассчитан на 9 занятий, каждое занятие

длится примерно 40–60 минут. Работа проводилась с экспериментальной группой подростков два раза в неделю.

Упражнения подобраны таким образом, чтобы на протяжении всего занятия и всего курса сохранялся интерес у детей.

В реализованной программе использовались следующие техники и методы: арт-терапии, фото-терапии, релаксация, концентрация, актуализация страхов, повышение уверенности.

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция дидактогенных страхов у детей подросткового возраста.

Задачи программы: снизить уровень школьной тревожности; формировать позитивный образ «Я»; помощь в преодолении негативных переживаний и снятие школьных страхов; снизить/ликвидировать эмоциональное напряжение; повысить уверенность в себе; формировать конструктивные, адекватные способы преодоления трудностей; освоение навыков саморегуляции.

Рассмотрим содержание программы коррекции дидактогенных страхов подростков (таблица 6).

Таблица 6 – Программа педагогической коррекции дидактогенных страхов подростков

Занятие	Содержание занятия
«Здравствуйте, это я!»	Приветствие. Знакомство. Введение правил. Введение в коррекционную программу Упражнение «Я лучше всех умею...» Составление коллажа из фото «Моя автобиография» Рефлексия. Прощание
«Настроение»	Приветствие. Беседа на тему «настроения» Упражнение «Мое настроение»

Занятие	Содержание занятия
	<p>Беседа на тему «способы улучшения настроения»</p> <p>Упражнение «Передай настроение»</p> <p>Рефлексия</p> <p>Прощание</p>
«Мои страхи»	<p>Приветствие</p> <p>Сценка «страх на экзамене»</p> <p>Упражнение «Расскажи свои страхи»</p> <p>Коллаж «Мой страх»</p> <p>Беседа «как можно справиться со страхом»</p> <p>Рефлексия.</p> <p>Прощание.</p>
« Все вокруг»	<p>Приветствие</p> <p>Упражнение «Коллективный счет»</p> <p>Упражнение «Новое-хорошее»</p> <p>Упражнение «Ситуации страха»</p> <p>Упражнение «Фантом»</p> <p>Упражнение «Круговой массаж»</p> <p>Упражнение «Ха»</p> <p>Дыхательная гимнастика</p> <p>Упражнение «Обратная связь»</p> <p>Рефлексия</p> <p>Прощание</p>
«Я уверен»	<p>Приветствие</p> <p>Упражнение «Закончи предложение»</p> <p>Упражнение «Запиши»</p> <p>Упражнение «Оценка»</p> <p>Упражнение «Я в лучах солнца»</p> <p>Упражнение «Высокая энергия»</p> <p>Упражнение «Избавление от тревог»</p> <p>Упражнение «Хрустальное путешествие»</p> <p>Упражнение «Гора с плеч»</p> <p>Рефлексия</p> <p>Прощание.</p>
«Мои сильные	Приветствие

Занятие	Содержание занятия
стороны»	Разминка «Кто я?» Упражнение «Мои потребности и окружающий мир» Упражнение «Лесенка» Рефлексия Прощание
«Мои ценности»	Приветствие Упражнение «Что я могу оставить себе будущему?» Упражнение «Золотая рыбка» Упражнение «Кино» Обсуждение Рефлексия Прощание
«Общая история»	Приветствие Упражнение «Сочиняем общую историю» Инсценировка «Общей истории» Игра «Колдун» Коллективный рисунок фрагмента «Общей истории» Игра «Иголка и нитки» Рефлексия Прощание
«Заключительное»	Приветствие Упражнение «Клубок» Упражнение «Паровозик Я и хороший» Упражнение «Социометрическая рефлексия» Упражнение «Сбор чемодана» Упражнение «Обратная связь» Завершение занятий

### **2.3. Проверка результативности опытно-экспериментальной работы по психолого-педагогической коррекциидидактогенных страхов у детей подросткового возраста**

Для определения результатов формирующего эксперимента мы провели повторную диагностику в конце мая 2015 года по методикам, проведенным на этапе констатирующего исследования в экспериментальной группе

школьников. Отметим, что анализ результатов повторной диагностики был осуществлен по методикам:

Методика определения школьной тревожности Филлипса (приложение 1);

Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса (приложение 2);

«Метод незаконченных предложений» В.П.Петренко (приложение 3).

Для того чтобы картина проведенной работы была более ясной, мы рассмотрим результаты диагностики экспериментальной группы школьников до и после формирующего эксперимента.

После проведенной итоговой диагностики, мы обработали полученные данные (приложение 8) и сопоставили их с результатами диагностики на констатирующем этапе исследования (приложение 4). Рассмотрим итоги диагностики (таблица 7, рисунок 5) по методике определения школьной тревожности Филлипса (приложение 1).

*Таблица 7– Сопоставление результатов констатирующего и итогового исследования в группе по методике школьной тревожности Филлипса*

Уровень тревожности	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
высокий	3	16	0	0
повышенный	11	58	5	26
низкий	5	26	14	74

Проанализировав результаты констатирующего исследования в сопоставлении с итоговыми в экспериментальной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса, мы можем сделать вывод, что в исследуемой группе подростков произошли существенные изменения. На 15% сократилось количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, повышенный уровень также сократился на 32% от общего числа. Таким образом, низкий уровень школьной тревожности составляет

74% на этапе итогового эксперимента.

При анализе данных по критерию Манна-Уитни между группой до начала эксперимента и группой после окончания эксперимента обнаружены достоверные различия. Рассмотрим данные (таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительный анализ результатов по методике школьной тревожности Филлипса группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Методика школьной тревожности Филлипса	86,5	101	123	Зона значимости	Имеются значительные различия между группами

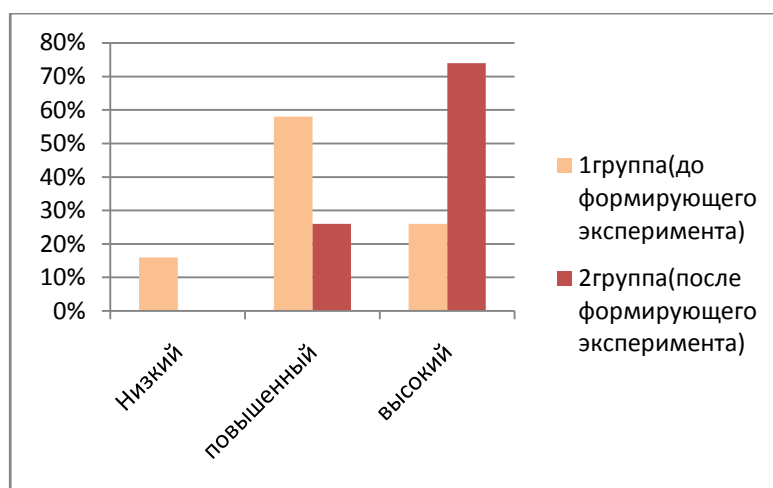


Рис.5. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике определения школьной тревожности Филлипса

Рассмотрим данные констатирующего и итогового исследования в экспериментальной группе по методике Лазаруса «Совладающего поведения» (приложение 5, приложение 9). Для этого нам нужно рассмотреть каждый имеющийся фактор (копинг-механизм) отдельно до формирующего эксперимента и после.



Таблица 9. – Фактор «конфронтация»

Частота использования	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
редко	9	47	16	84
иногда	6	32	3	16
часто	4	21	0	0

Сопоставив результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающего поведения» по копинг-механизму «конфронтация», мы можем заключить, что на 21% сократилось количество подростков, которые часто используют в трудных ситуациях, такую стратегию поведения, как «конфронтация». Количество испытуемых, которые редко хотели бы использовать данную стратегию, увеличилось на 37%.

Рассмотрим анализ данных стратегии поведения «конфронтация» по критерию Манна-Уитни (таблица 10), из таблицы видно, что имеются значительные различия.

Таблица 10 – Сравнительный анализ результатов по Лазаруса «Совладающего поведения» группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (Фактор «конфронтация»)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Фактор «конфронтация»	92.5	101	123	Зона значимости	Имеются значительные различия

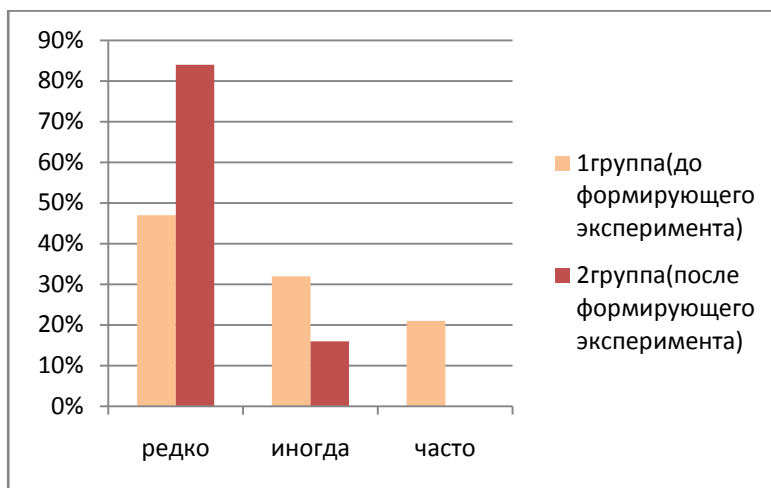


Рис.6. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающее поведение», копинг-механизм «конфронтация»

Рассмотрим, сопоставим и проанализируем результаты по фактору «дистанцирование» методики Лазаруса «Совладающее поведение» (приложение 5, приложение 9, таблица 11, рисунок 7 )

Таблица 11. – Фактор «дистанцирование»

Частота использования	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
редко	5	26	13	68
иногда	8	42	6	32
часто	6	32	0	0

Анализируя результаты констатирующего и итогового исследования, мы можем сделать вывод, что после проведения формирующего эксперимента частое использование стратегии поведения «дистанцирование» сократилось по показателям на 32%.

Рассмотрим анализ данных стратегии поведения «дистанцирование» по критерию Манна-Уитни (таблица 12), из таблицы видно, что имеются значительные различия.

Таблица 12 – Сравнительный анализ результатов по Лазаруса «Совладающего поведения» группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (Фактор «дистанцирование»)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Фактор «дистанцирование»	87.5	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	Зона значимости	Имеются значительные различия
		101	123		

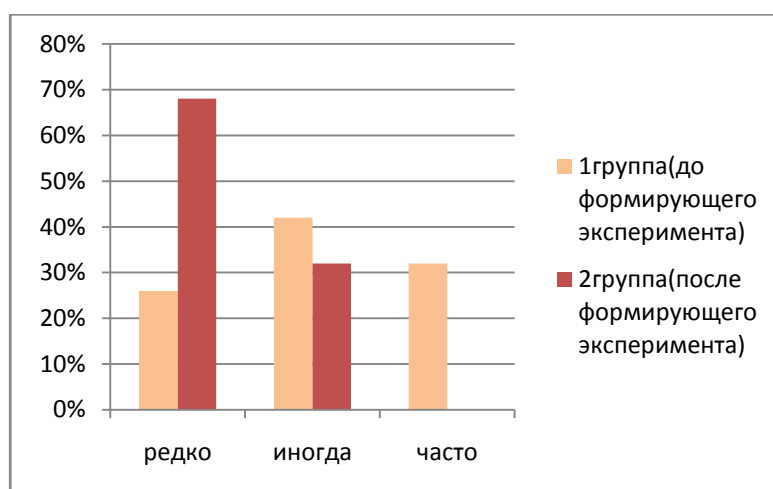


Рис.7. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающее поведение», копинг-механизм «дистанцирование»

Рассмотрим, сопоставим и проанализируем результаты по фактору «самоконтроль» методики Лазаруса «Совладающее поведение» (приложение 5, приложение 9, таблица 13, рисунок 8)

Таблица 13. – Фактор «самоконтроль»

Частота использования	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
редко	5	27	2	11
иногда	9	46	6	32
часто	5	27	11	57

Сопоставив результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающего поведения» по копинг-механизму «самоконтроль», мы можем заключить, что на 30% увеличилось количество подростков, которые часто используют в трудных ситуациях, такую стратегию поведения, как «самоконтроль». Количество испытуемых, которые редко хотели бы использовать данную стратегию, сократилось на 16%.

Рассмотрим анализ данных стратегии поведения «конфронтация» по критерию Манна-Уитни (таблица 14), из таблицы видно, что имеются значительные различия.

Таблица 14 – Сравнительный анализ результатов по Лазаруса «Совладающего поведения» группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (Фактор «самоконтроль»)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Фактор «самоконтроль»	92	101	123	Зона значимости	Имеются значительные различия

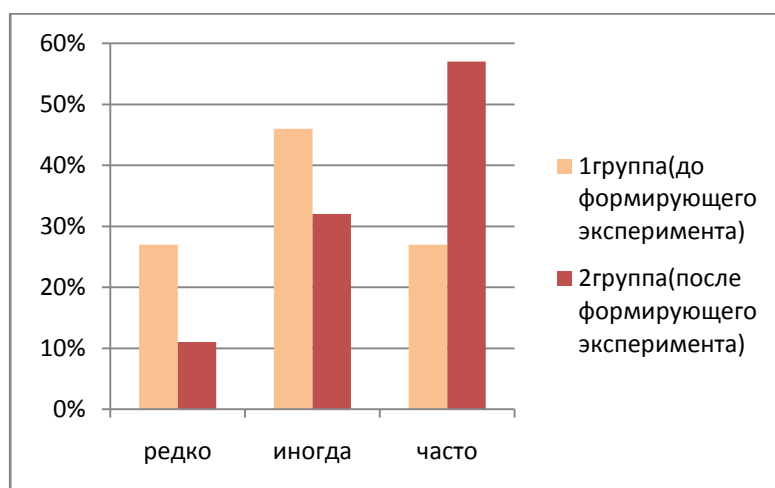


Рис.8. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающее поведение», копинг-механизм «самоконтроль»

Рассмотрим, сопоставим и проанализируем результаты по фактору «социальная поддержка» методики Лазаруса «Совладающее поведение» (приложение 5, приложение 9, таблица 15, рисунок 9)

Таблица 15. – Фактор «социальная поддержка»

Частота использования	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
редко	3	16	9	47
иногда	7	37	9	47
часто	9	47	1	6

Сопоставив результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающего поведения» по копинг-механизму «социальная поддержка», мы можем заключить, что на 41% уменьшилось количество подростков, которые часто используют в трудных ситуациях, такую стратегию поведения, как «социальная поддержка».

Рассмотрим анализ данных стратегии поведения «социальная поддержка» по критерию Манна-Уитни (таблица 16), из таблицы видно, что имеются значительные различия.

Таблица 16 – Сравнительный анализ результатов по методике Лазаруса «Совладающего поведения» группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (Фактор «социальная поддержка»)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	Зона значимости	
Фактор «социальная поддержка»	63.5	101	123	Зона значимости	Имеются значительные различия

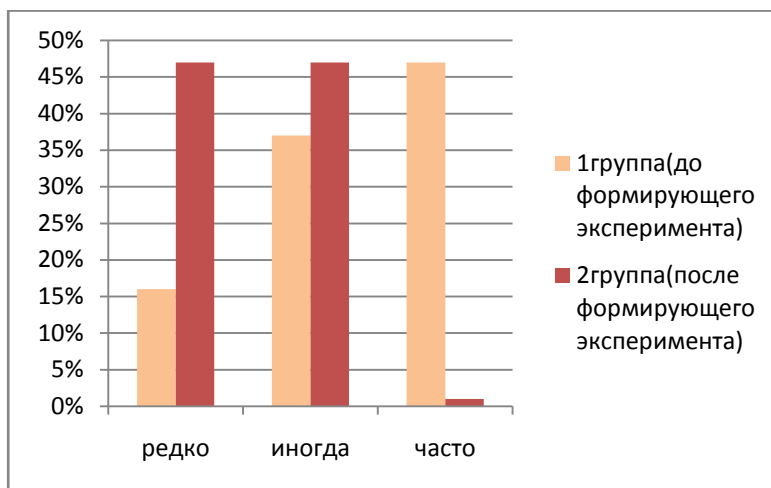


Рис.9. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающее поведение», копинг-механизм «социальная поддержка»

Рассмотрим, сопоставим и проанализируем результаты по фактору «ответственность» методики Лазаруса «Совладающее поведение» (приложение 5, приложение 9, таблица 17, рисунок 10)

Таблица 17. – Фактор «Ответственность»

Частота использования	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
редко	6	32	1	5
иногда	7	36	5	27
часто	6	32	13	68

Сопоставив результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающего поведения» мы можем заключить, что на 36% увеличилось количество подростков, которые часто используют в трудных ситуациях, такую стратегию поведения, как «ответственность». Количество испытуемых, которые редко хотели бы использовать данную стратегию, сократилось на 27%.

Рассмотрим анализ данных стратегии поведения «ответственность» по критерию Манна-Уитни (таблица 18), из таблицы видно, что имеются

значительные различия.

Таблица 18 – Сравнительный анализ результатов по методике Лазаруса «Совладающего поведения» группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (Фактор «ответственность»)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Фактор «ответственность»	91	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	Зона значимости	Имеются значительные различия
		101	123		

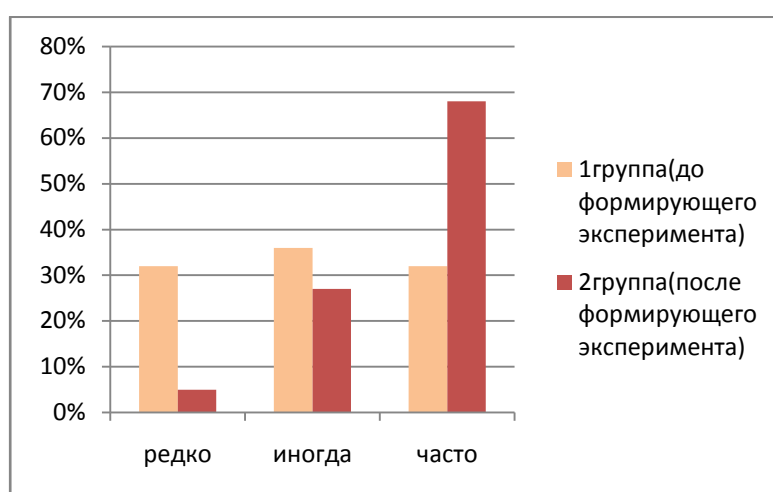


Рис.10. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающее поведение», копинг-механизм «ответственность»

Рассмотрим, сопоставим и проанализируем результаты по фактору «бегство-избегание» методики Лазаруса «Совладающее поведение» (приложение 5, приложение 9, таблица 19, рисунок 11 )

Таблица 19. – Фактор «Бегство-избегание»

Частота использования	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
редко	10	52	17	89

иногда	8	42	2	11
часто	1	6	0	0

Сопоставив результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающего поведения» по копинг-механизму «бегство-избегание», мы можем заключить, что на 42% увеличилось количество подростков, которые редко используют в трудных ситуациях, такую стратегию поведения, как «избегание».

Рассмотрим анализ данных стратегии поведения «конфронтация» по критерию Манна-Уитни (таблица 20), из таблицы видно, что имеются значительные различия.

Таблица 20 – Сравнительный анализ результатов по методике Лазаруса «Совладающего поведения» группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (Фактор «бегство-избегание»)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Фактор «бегство-избегание»	61	101	123	Зона значимости	Имеются значительные различия

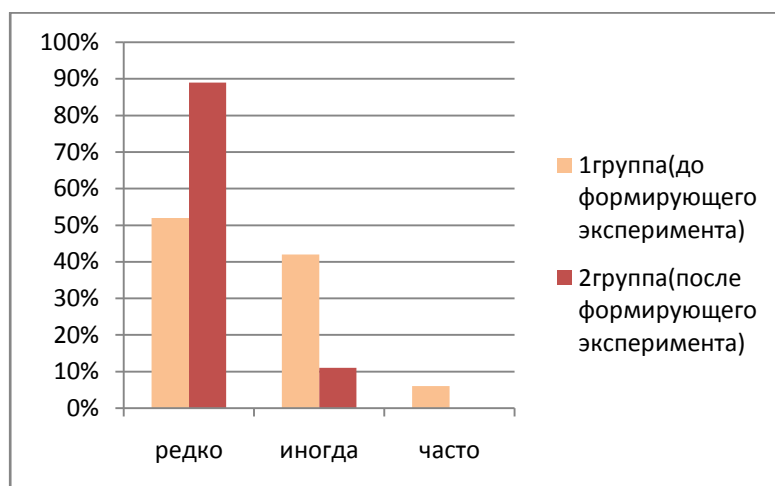


Рис.11. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающее поведение», копинг-механизм «бегство-избегание»



Рассмотрим, сопоставим и проанализируем результаты по фактору «планирование» методики Лазаруса «Совладающее поведение» (приложение 5, приложение 9, таблица 21, рисунок 12)

Таблица 21. – Фактор «Планирование»

Частота использования	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
редко	7	37	0	0
иногда	4	21	4	21
часто	8	42	15	79

Сопоставив результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающего поведения» мы можем заключить, что на 37% снизилось количество подростков, которые редко бы использовали в трудных ситуациях, такую стратегию поведения, как «планирование». Количество испытуемых, которые часто хотели бы использовать данную стратегию, увеличилось на 37%.

Рассмотрим анализ данных стратегии поведения «планирование» по критерию Манна-Уитни (таблица 22), из таблицы видно, что имеются значительные различия.

Таблица 22 – Сравнительный анализ результатов по методике Лазаруса «Совладающего поведения» группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (Фактор «планирование»)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Фактор «планирование»	88	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	Зона значимости	Имеются значительные различия

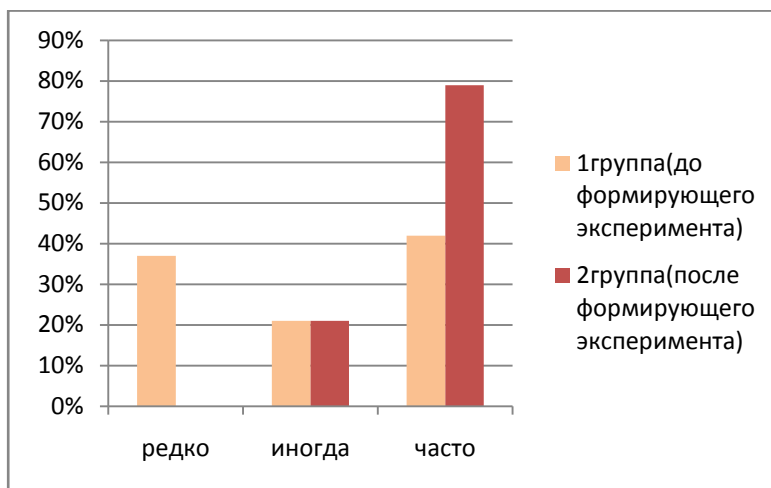


Рис.12. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающее поведение», копинг-механизм «планирование»

Рассмотрим, сопоставим и проанализируем результаты по фактору «положительная переоценка» методики Лазаруса «Совладающее поведение» (приложение 5, приложение 9, таблица 23, рисунок 13)

Таблица 23. – Фактор «Положительная переоценка»

Частота использования	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
редко	7	37	0	0
иногда	1	5	8	42
часто	11	58	11	58

Сопоставив результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающего поведения» по копинг-механизму «положительная переоценка», мы можем заключить, что на 37% уменьшилось количество подростков, которые редко используют в трудных ситуациях данную стратегию поведения.

Рассмотрим анализ данных стратегии поведения «положительная переоценка» по критерию Манна-Уитни (таблица 24), из таблицы видно, что имеются значительные различия.

Таблица 24 – Сравнительный анализ результатов по методике Лазаруса «Совладающего поведения» группы до и после формирующего эксперимента по U-критерию Манна-Уитни (Фактор «положительная переоценка»)

Шкала	Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
Фактор «положительная переоценка»	35.5	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	Зона значимости	Имеются значительные различия

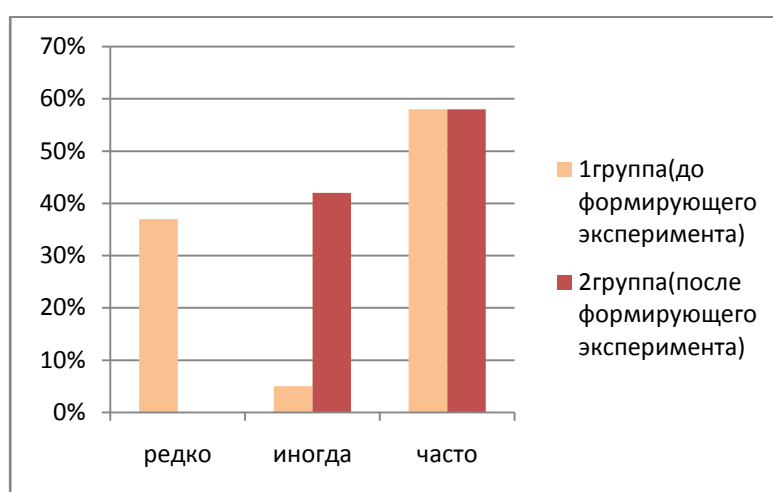


Рис.13. – Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Лазаруса «Совладающее поведение», копинг-механизм «положительная переоценка»

Рассмотрим итоги диагностики по методике Петренко «Метод незаконченных предложений» (приложение 6, приложение 10, таблица 25, рисунок 14) в группе подростков до и после формирующего эксперимента.

Таблица 25 – Сопоставление результатов констатирующего и итогового исследования в группе по методике Петренко «Метод незаконченных предложений»

Ответы подростков	1 группа (до формирующего эксперимента)		1 группа (после формирующего эксперимента)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%

Эмоционально благополучные	15	79	19	100
Эмоционально неблагополучные	4	21	0	0

Анализируя результаты констатирующего исследования по методике Петренко «Метод незаконченных предложений» до и после итогового эксперимента, мы можем сделать вывод, что в данной группе коррекционная программа дала положительную динамику. Подростки данной группы стали испытывать эмоциональное благополучие на 100%.

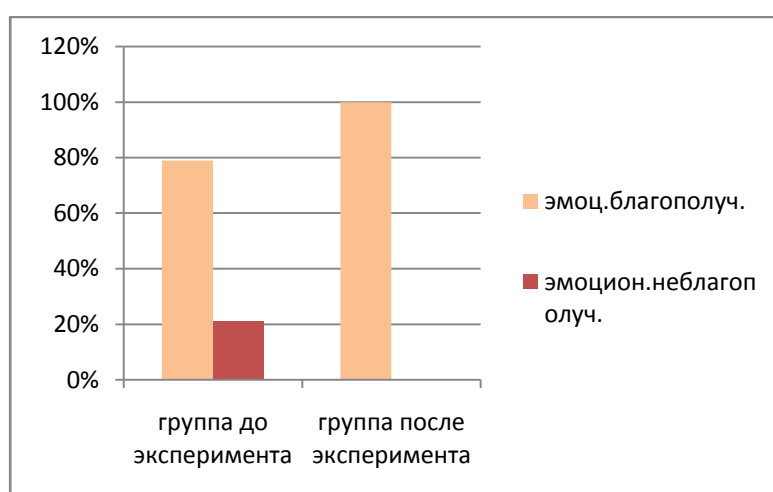


Рис.14. – *Результаты констатирующего и итогового исследования в группе подростков по методике Петренко «Метод незаконченных предложений»*

Таким образом, мы можем подвести итог исследованию: при применении коррекционной программы по психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков средствами фототерапии, арт-терапии, нами был достигнут значительный результат, и подростки стали лучше чувствовать себя в школе, меньше тревожиться. В трудных ситуациях стали больше выбирать такие стратегии поведения, как самоконтроль, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

Следовательно, программа формирующего эксперимента была

разработана должным образом, доказала свою результативность, цель и задачи исследования достигнуты, гипотеза работы подтверждена.

Для понимания и нахождения достоверных доказательств эффективности коррекционной программы мы сопоставили результаты диагностики в контрольной группе, где никаких специальных мероприятий по коррекции дидактогенных страхов проведено не было.

Итак, после проведения диагностических мероприятий по методике определения школьной тревожности Филлипса (приложение 1) с детьми подросткового возраста в контрольной группе при повторной диагностике, мы обработали полученные данные (приложение 8) и сопоставили их с результатами первой диагностики (приложение 4), в итоге получилась таблица результатов (таблица 26, рисунок 15).

Таблица 26 – *Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса*

Уровень тревожности	I группа (контрольная группа при первой диагностике)		II группа (контрольная группа после второй диагностики)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во человек	%
высокий	1	5	0	0
повышенный	14	73	11	57
низкий	4	22	8	43

Проанализировав результаты первой и итоговой диагностики в контрольной группе подростков по методике определения школьной тревожности Филлипса, мы можем сделать вывод, что в исследуемой группе произошли некоторые изменения, однако их существенность можно определить только математическим способом. На 5% сократилось количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, повышенный уровень сократился на 16%.

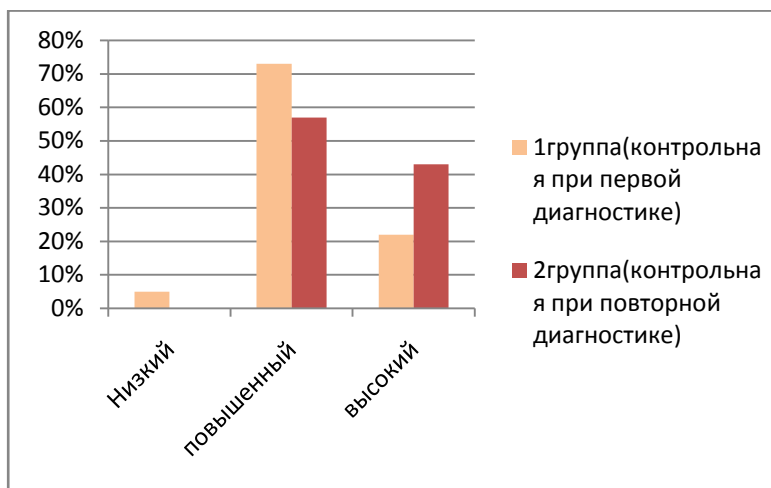


Рис.15. – Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике определения школьной тревожности Филлипса

Рассмотрим данные первой и второй диагностики в контрольной группе по методике Лазаруса «Совладающее поведение»( приложение 5, приложение 9).

Таблица 27 – Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по опроснику «Совладающего поведения» Лазаруса

	редко		иногда		часто	
	1 группа (контрольная при первичной диагностике.)	2 группа (контрольная при повторной диагностике.)	1 группа (контрольная при первичной диагностике.)	2 группа (контрольная при повторной диагностике.)	1 группа (контрольная при первичной диагностике.)	2 группа (контрольная при повторной диагностике.)
	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%
Копинг-стратегия						
Конфронтация	12(63)	12(63)	2(10)	3(16)	5(26)	4(21)
Дистанцирование	9(47)	9(47)	7(36)	6(31)	3(16)	4(21)
Самоконтроль	6(31)	7(36)	8(42)	8(42)	5(26)	4(21)

Социальная поддержка	5(26)	5(26)	7(36)	7(36)	7(36)	7(36)
Ответственность	3(16)	2(10)	7(36)	9(47)	9(47)	8(42)
Бегство-избегание	13(68)	13(68)	5(26)	4(21)	1(5)	2(10)
Планирование	4(21)	6(31)	10(52)	6(31)	5(26)	7(36)
Положительная переоценка	4(21)	2(10)	11(57)	15(79)	4(19)	2(10)

Сопоставив результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике Лазаруса «Совладающее поведение», мы можем сделать вывод, что произошли изменения в выборе стратегии поведения у подростков, но они незначительные. Понизилось число подростков, которые часто используют стратегию – ответственность, на 5%. Увеличилось количество подростков на 10%, которые используют стратегию – планирование, также повысилось число на 5% , тех подростков, которые часто выбирают стратегию - избегание. Понизилась на 4% стратегия – конфронтация и повысилась стратегия дистанцирование на 5%. Количество подростков, которые часто выбирали стратегию положительной переоценки снизилось на 9%.

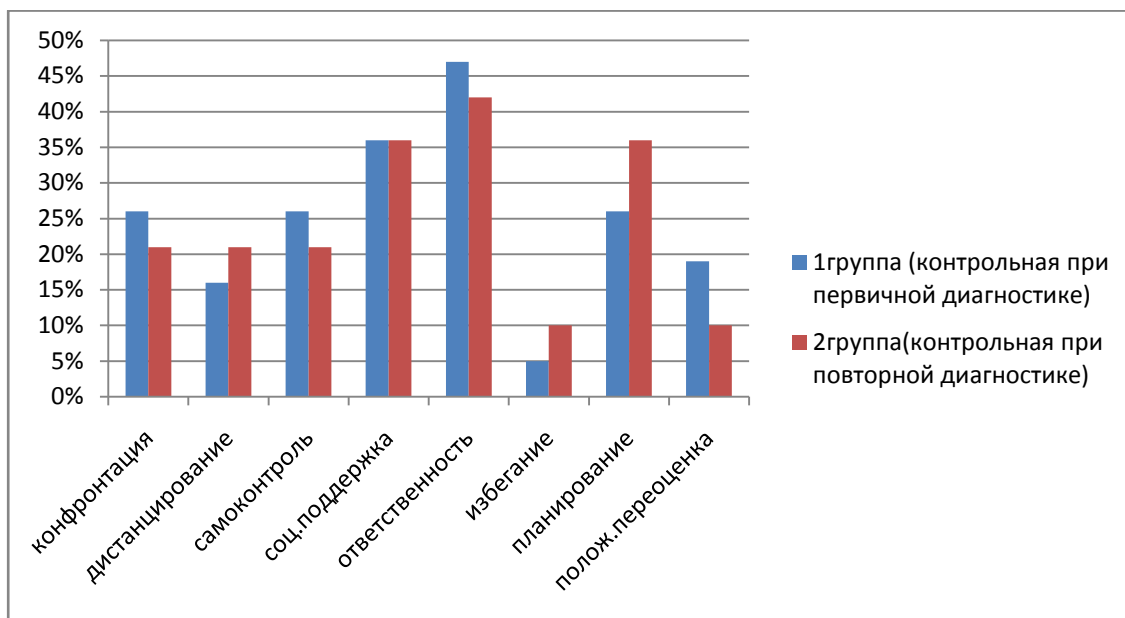


Рис.16. – Результаты констатирующего исследования в контрольной группе при первичной и повторной диагностике по опроснику «Совладающего поведения» Лазаруса (проявление копинг-механизмов часто)

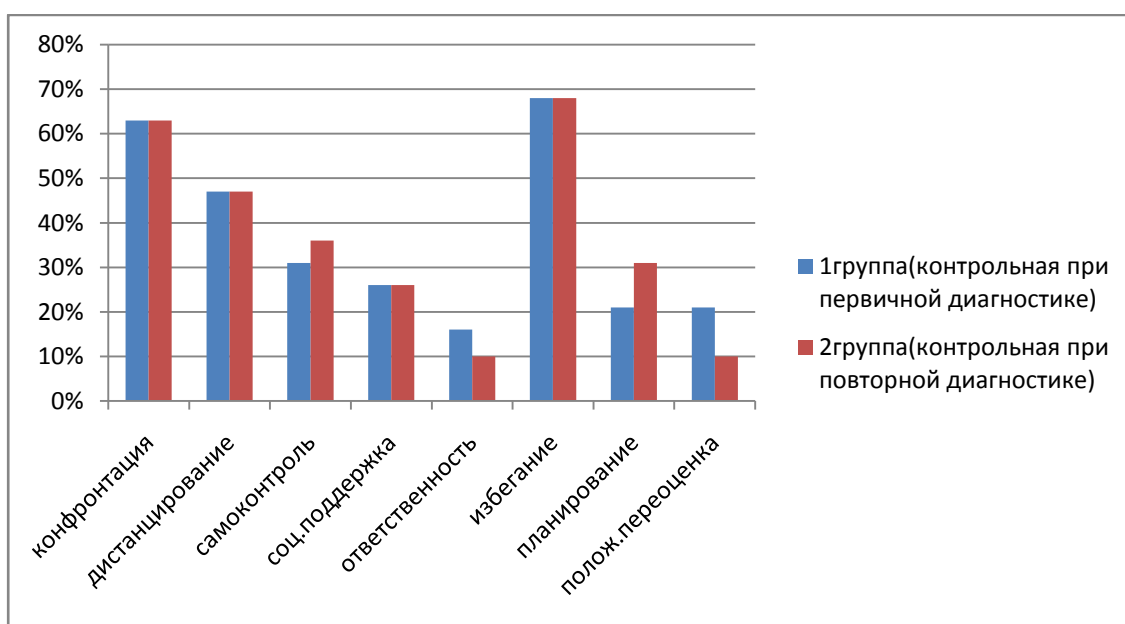


Рис.17. – Результаты констатирующего исследования в контрольной группе при первичной и повторной диагностике по опроснику «Совладающего поведения» Лазаруса (проявление копинг-механизмов редко)

Рассмотрим данные первой и второй диагностики в контрольной группе по методике В.Ф.Петренко «Метод незаконченных предложений». На



основании проведенного диагностического исследования и протоколов диагностики, мы составили сводные ведомости данных (приложение 6, приложение 10, таблица 28, рисунок 18).

Таблица 28 – *Результаты первой и второй диагностики в контрольной группе по методике В.Ф.Петренко «Метод незаконченных предложений»*

Ответы уч-ся	1 группа (контрольная при первичной диагностике)		2 группа (контрольная при повторной диагностике)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Эмоционально благополучные	14	74	12	63
Эмоционально неблагополучные	5	26	7	37

Проанализировав результаты первой и итоговой диагностики в контрольной группе подростков по методике В.Ф.Петренко «Метод незаконченных предложений», мы можем сделать вывод, что в исследуемой группе произошли некоторые изменения, однако их существенность можно определить только математическим способом. На 11% увеличилось количество детей, испытывающих эмоциональное благополучие.

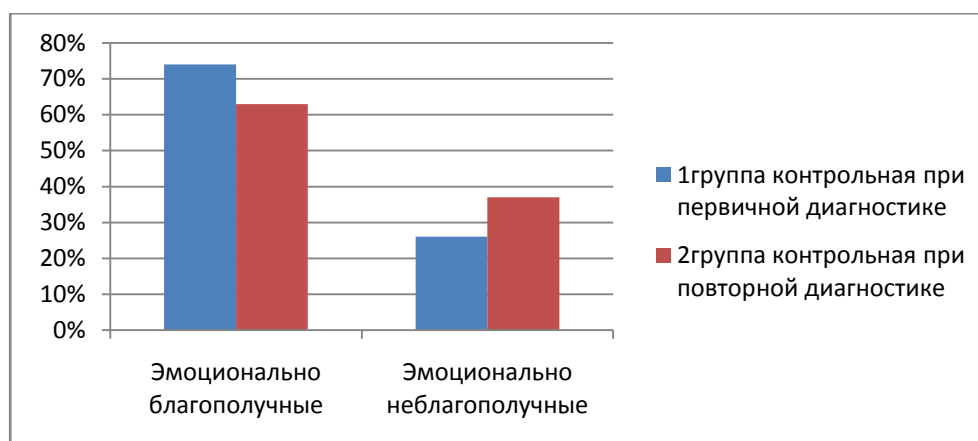


Рис.18. – *Результаты констатирующего исследования в контрольной группе при первичной и повторной диагностике по методике В.Ф.Петренко «Метод незаконченных предложений»*

Исходя из графических и аналитических результатов по всем трем

методикам, мы можем сделать вывод, что в контрольной группе подростков существенных изменений при первой и итоговой диагностике не произошло.

Следовательно, количество дидактогенных страхов не сократилось, однако, для уточнения проведем сравнение результатов с помощью критерия: Манна-Уитни, U (таблица 29).

Таблица 29 – Сравнительный анализ результатов диагностики контрольной группы при первой и второй диагностике по U-критерию Манна-Уитни

Шкала		Значение U-критерия	Критические значения		Зоны значимости	Описание
Методика определения школьной тревожности Филлипса		184	101	123	Зона незначимости	Различия между группами незначимы
Опросник Лазаруса «Совладающее поведение»	Конфронтация	171	p≤0.01	p≤0.05	Зона незначимости	Различия между группами незначимы
	Дистанцирование	166,5				
	Самоконтроль	150,5				
	Соц.поддержка	158				
	Ответственность	206				
	Избегание	159,5				
	Планирование	174,5				
	Полож.переоценк	176,5				
«Метод незаконченных предложений» В.Ф.Петренко	Эиоциональное благополучие	142,5	p≤0.01	p≤0.05	Зона незначимости	Различия между группами незначимы
	Эмоциональное неблагополучие	142,5				

Мы видим, что по данным сравнительного анализа по критерию Манна-Уитни не имеется значимых различий в контрольной группе до и

послеформирующего эксперимента (Таблица 29).

Таким образом, мы можем подвести итог исследованию: при применении коррекционной программы по психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков средствами фототерапии, нами был достигнут значительный результат, и дети стали лучше чувствовать себя в школе, меньше тревожиться.

В контрольной группе, где никаких педагогических коррекционных воздействий не было предпринято, никаких изменений в отношении школьников к школе и обучению не произошло.

Следовательно, программа формирующего эксперимента была разработана должным образом, доказала свою результативность, цель и задачи исследования достигнуты, гипотеза работы подтверждена

### **Выводы по второй главе:**

В целях исследования дидактогенных страхов у детей подростковоговозраста было проведено исследование в муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 65» города Красноярска, где приняли участие 19 школьников. В качестве экспериментальной группы была исследована группа подростков 8«А» класса. Исследование проводилось в течение февраля – мая 2015 года.

В исследовании применялись методики:

Методика определения школьной тревожности Филлипса (приложение 1);

Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса (приложение 2);

«Метод незаконченных предложений» В.П.Петренко (приложение 3).

После проведения констатирующего и итогового исследования в группе подростков, мы сделали вывод, что при применении коррекционной программы по избавлению от дидактогенных страхов, нами был достигнут значительный результат, и дети стали лучше относиться к обучению в школе.

Успешность программы была доказана с помощью методик:

по методике определения школьной тревожности Филлипса в группе произошли существенные изменения – на 15% детей сократилось количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, повышенный уровень также сократился на 32% от общего числа. Таким образом, низкий уровень школьной тревожности составил 74% на этапе итогового эксперимента.

По методике определения совладающего поведения Лазаруса, в группе подростков произошли изменения. Сократилось частое использование не всегда целенаправленной и рациональной активности на 21%, подростки стали реже использовать стратегию поведения-конфронтация на 37%, так же сократилось число подростков на 16%, которые иногда бы использовали данную стратегию.

Попытки преодоления негативных переживаний за счет субъективного снижения ее значимости у подростков, которые используют стратегию часто, сократились на 32%, а число подростков, которые использовали данный копинг редко, повысилось на 55%. Число детей подросткового возраста, которые часто преодолевают негативные переживания за счет целенаправленного сдерживания эмоций, контролируют их, увеличилось на 30%, те подростки, которые редко используют самоконтроль, их сократилось на 16%. Количество, которые используют часто стратегию – поиск социальной поддержки, уменьшилось на 41%, а количество подростков, которые используют ее редко увеличилось на 31%. Признание подростком своей роли в возникновении и иногда возникновение ответственности в решении проблемы, увеличилось на 22%, а те кто редко используют данную стратегию, уменьшилось на 27%. Число подростков, которые иногда преодолевают негативные ситуации за счет реагирования по типу уклонения, уменьшилось на 31%, а которые редко использовали бы стратегию – избегание, увеличилось на 42%. Количество подростков, которые часто преодолевают проблемы за счет целенаправленного анализа

ситуаций и возможных вариантов поведения, увеличилось на 37%, а которые редко использовали ее, снизилось на 37%. Количество подростков, которые редко используют стратегию – положительная переоценка у подростков, сократилось на 37%, а количество, которые иногда используют, увеличилось на 37%.

По методике В.Ф.Петренко «метод незаконченных предложений» в группе подростков после формирующего эксперимента, повысилось эмоциональное благополучие в ответах учеников и стало 100%, тем самым общий уровень тревожности снизился на 21%. Учащиеся стали меньше тревожиться, испытывать страхи, обиды, злость и другие отрицательные эмоции.

В контрольной группе, где никаких коррекционных воздействий не было предпринято, – никаких изменений в отношении школьников к обучению не произошло, что было доказано с помощью диагностических методик:

по результатам определения школьной тревожности (методика Филлипса), в контрольной группе фиксируем некоторые изменения, однако несущественные. На 5% сократилось количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, повышенный уровень сократился на 16%.

После повторной диагностики по методике Лазаруса «Совладающее поведение» в контрольной группе количество подростков, которые выбирали стратегию поведения – ответственность понизилось на 5%. Так же самостоятельно понизилось число подростков, которые выбирали такой копинг-механизм, как конфронтация, на 4%. Подростки, которые выбирали стратегию поведения – положительная переоценка, их число снизилось на 9%. Число подростков, которые иногда преодолевают негативные ситуации за счет реагирования по типу уклонения, повысилось на 5%.

Следовательно, мы видим, что в группе подростков, в которой проводили коррекционную программу, значительно снизился уровень школьной тревожности, что само по себе подразумевает – снижение дидактогенных страхов (как психолого-педагогического феномена), так же

уровень эмоционального благополучия в группе подростков стал 100%. Стратегии поведения, которые подростки выбирают в трудных ситуациях, стали более рациональными, целенаправленными, контролируруемыми самим подростком, а не его эмоциональным состоянием.

Таким образом, программа формирующего эксперимента в группе подростков была разработана должным образом, цель и задачи достигнуты, гипотеза исследования о том, что фототерапия выступает эффективным средством психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов, если в процессе ее реализации у подростков обеспечивается формирование позитивного образа «Я»; снижение/ликвидация эмоционального напряжения; повышение уверенности в себе; освоение навыков преодоления страхов и саморегуляции, снижение уровня школьной тревожности – подтверждена.

## Заключение

На основе анализа теоретических источников установлено, что подростковый возраст – очень важный этап развития личности. Основная среда, где подросток проводит больше времени это образовательные учреждения. Однако этот значимый жизненный этап может сопровождаться негативными феноменами, одним из которых являются дидактогении.

Исходя из современных научных представлений выявлены характеристики дидактогенных страхов в подростковом возрасте. Дидактогенным страхом обозначают психическую травму, источником которой является педагог (неуважительное, несправедливое, предвзятое отношение к учащемуся, прилюдное высмеивание его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое, унижающее порицание).

Дидактогенный страх, как правило, проявляется в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, т.е. отклоняющемся, дезадаптивном поведении. Однако чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Говоря о дидактогенных страхах, обычно подчеркивают, что психотравмирующей является в первую очередь сама система обучения. В современной школе, как правило, деятельность учителя и деятельность ученика имеют очень мало точек соприкосновения, в то время как именно совместная деятельность педагога и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний.

Дидактогенный страх можно охарактеризовать как нервно-психическое расстройство личности ребенка, основной причинной которого является нарушение значимых для него отношений учитель – ученик, а патогенным фактором могут быть неправильное поведение педагога, например, какие-либо неосторожные слова в адрес ученика.

Определено, что эффективными средствами психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов в подростковом возрасте являются:

- фото-терапия;
- арт-терапия.

Теоретически обоснована и разработана программа психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов подростковреализация, которой обеспечило формирование позитивного образа «Я»; снижение/ликвидация эмоционального напряжения; повышение уверенности в себе; освоение индивидуальных навыков преодоления страхов и саморегуляции, снижение уровня школьной тревожности.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в исследовании, подтвердилась, его задачи решены, цель достигнута.

Проведенное исследование не исчерпывает всего многообразия аспектов освещаемой нами проблемы. Выполненная работа обозначила возможные направления для дальнейших исследований. Подтвержденная эффективность фото-терапии как средства психолого-педагогической коррекции дидактогенных страхов у подростков открывает перспективы дальнейших исследований.



## Библиографический список

1. Абдурахманов Р.А. Возрастная психология: учебник для студентов высш.учеб.заведений/ Р.А.Абдурахманов.- М.: СГУ, 1999.-280с. (Онтогенез психических процессов и личности человека)
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов/Г.С.Абрамова.- 4-е изд., стереотип. - М.: Изд. центр «Академия», 1999.- 672 с.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учебное пособие/В.А.Аверин.- 2-е изд., перераб.- СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. - 379 с. (С. 302) (С. 345)
4. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология: хрестоматия/ Н.Л. Белопольской.- М.: Когито-Центр, 2011. 352 с. ( с.166)
5. Блейхер В.М. Толковый словарь психиатрических терминов./В.М. Блейхер, И.В.Крук.- Воронеж, 1995. -441 с.
6. Богданова О.А. Дидактогенная и необходимость ее профилактики // Служба практической психологии в системе образования. Выпуск 10: Научные сообщения к городской научно-практической конференции. СПб.: СПбАППО, 2006. -55с.
7. Богданова О.А. Эмоциональное взаимодействие педагога и учащихся как фактор безопасного образовательного процесса // Эмоциональный мир человека в педагогических исследованиях: Сборник научных статей СПб.: Лема, 2009. -58с (с.42)
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И.Божович.- СПб.: Питер 2008.-398с. (358 с.)
9. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/ Г.В.Бурменская, Е.И.Захарова, О.А.Карабанова и др.- М.: Изд.центр «Академия», 2002.- 416с.
- 10.Вайзер Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей/Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М.: Вариант, ЦСПГИ, 2009. С. 64–108.
- 11.Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков/ Под ред. Д.Элькониной, Т.Драгуновой.- М.:Просвещение, 1967.
- 12.Выготский Л.С. Детская психология:в 6т.Т.4./ Л.С.Выготский.- Собр. Соч. М.: Книга по требованию, 2012. 431 с. (с.342)
- 13.Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства:В 6т.Т.5./Л.С.Выготский - М., 1984. 257—321с. (с. 70)

14. Выготский Л.С. Педология подростка: В 6 т. Т.4./ Л.С.Выготский. - М.: Просвещение, 1984. 172с.
15. Гитман А.В. Педагогические условия предупреждения дидактогеней: дис. ... канд. пед. Наук/А.В.Гитман; Краснодар, 1999. 152 с.
16. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия/ Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин.- М.: Изд.центр «Академия», 2003.368с. (214-219)
17. [Ефимкина Р. П. Детская психология/Р.П.Ефимкина. – Новосибирск: Научно-учеб.центр психологии НГУ,1995 . 303с.](#)
18. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка/А.И.Захаров.- М.: Педагогика, 1986. 127 с.( с.25)
19. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков/ А.И.Захаров.- Л, 1988. 174с.
20. Изард К.Э. Психология эмоций: Перев.с англ. /К.Э.Изард.– СПб: Издательство «Питер», 1999. – 464 с. ( Стр 42)
21. Карвасарский Б.Д. Неврозы: руководство для врачей/ Б.Д.Карвасарский.- М., 1990. 576 с.
22. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Карвасарского Б. Д. - 2-е изд.- СПб.: Питер, 2006.752с.
23. Карпенко Л.А. Психологический лексикон. История психологии в лицах/ Ред.-сост.. Под общ. ред. А.В. Петровского.- М.: ПЕР СЭ, 2005.784с.
24. Кле М. Психология подростка: хрестоматия / Сост. Фролов Ю.И. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 526с.
25. Ковалёв В.В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей/ В.В.Ковалев.- М., 1979.608с. (С.191)
26. Копытин А.И. Техники фототерапии/ А.И.Копытин. - СПб: Изд. «Речь», 2010. 128 с. (96С)
27. Котова Е. О Профилактике детской тревожности / Е.О.Котова.-М., 2003. 34с.
28. Коуркина Р.Р. Коррекционная программа для подростков по развитию навыков общения и позитивного отношения к себе.[URL:http://festival.1september.ru/articles/561314/](http://festival.1september.ru/articles/561314/) (дата обращения 12. 04. 2015)
29. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания: адаптация методики WSCQ)/ Журнал практического психолога. – М., 2007, №3. 93-112с.
30. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей/Личко А.Е.- М., 1985. 416с.
31. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии/ И.И.Мамайчук.-М., 2006, 333 с.

- 32.Медведева А.А. К вопросу о дидактогенном неврозе. Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». Том 23 (62). 2010. № 1. С. 167–171. (с.167)
- 33.Медведева Н.В. Современные задачи школы и семьи в воспитании младшего школьника . Начальная школа плюс До и После/ Н.В.Медведева.- М. № 03, 2009. С. 15–18. (с.15)
- 34.Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция/ А.В. Микляева, П.В. Румянцева.- СПб.: Речь, 2004. 248с.
- 35.Мухина В.С.Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество/ В. С. Мухина. 10-е изд., перераб. и доп. - М.: Академия, 2006. - 608 с.
- 36.Немов Р.С. Психология: учебное пособие для студентов высш.учеб.заведений/ Р.С.Немов.- 3-е изд.-М.: Гуманит.центр «Владос», 1998. 632с.
- 37.Обухова Л.В. Возрастная психология:учебник. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. 374с.
- 38.Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: для средних специальных учебных заведений/ И.П.Подласый.- М.: Владос. 2002. 332 с. (с.298)
- 39.Прихожан А. Но самое страшное место у доски. URL: [http://www.ombudsman.perm.ru/\\_res/fs/file457.doc](http://www.ombudsman.perm.ru/_res/fs/file457.doc) (дата обращения 8.05.15)
- 40.Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. - М.: Владос, 1996. - 529с.
- 41.Слюсарева Е.С. Методы психологической коррекции: Учебно-методич. пособие/ Е.С.Слюсарева, Г.Ю Козловская . – Ставрополь, 2008 – 240 с.
- 42.Тагирова Г.С. К проблеме социально-психологической дезадаптации школьников. URL: <http://www.iourclub.ru/6/217> (дата обращения 20.04.14)
- 43.Фельдштейн Д.И. Психология взросления/ Д.И.Фельштейн. – М: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. 672с.(409-415с.)
- 44.Хохлов Л.К., Хохлов А.Л., Шипов А.А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции // Педагогический Вестник. 1998. № 2. URL: [http://www.yspu.yar.ru/vestnik/uchenuje\\_praktikam/6\\_2/](http://www.yspu.yar.ru/vestnik/uchenuje_praktikam/6_2/)(дата обращения 21.03.15), 4с.
- 45.Шевелева В.С. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. URL: <http://www.openclass.ru/stories/50347> (дата обращения 21.03.15), 125 с.
- 46.Шпрангер Э. Психология юношеского возраста. Psychologie des Jugendalters . Педология юности/ Э.Шпрангер. — М.-Л.: Литература, 1931.

- 47.Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития/ Д.Б.Эльконин.- М.:Тривола, 1995. 168с.
- 48.Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: хрестоматия. – М.: МПСИ, 2005. 416с.
- 49.Эльконин Д. Б. Психология игры/ Д.Б.Эльконин.-2-е изд.-М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. - 360 с.

## Методика определения школьной тревожности Филлипса

**Шкалы:** уровень тревожности; общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями

### Назначение теста

Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

### Инструкция к тесту

«Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны».

### Тест

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

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

## **ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА**

### **Ключ к тесту**

#### **Ключ ко всему тексту**

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

### **Ключ к шкалам**

#### **Факторы № Вопросов Сумма**

1. Общая тревожность в школе 2,3,7,12,16,21,23,26,28,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56, 57, 58; **22**
2. Переживание социального стресса 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; **11**
3. Фрустрация потребности в достижении успеха 1,3,6,11,17,19,25,29,32, 35, 38, 41, 43; **13**
4. Страх самовыражения 27, 31, 34, 37, 40, 45; **6**
5. Страх ситуации проверки знаний 2, 7, 12, 16, 21, 26; **6**
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих 3, 8, 13, 17, 22; **5**
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу 9, 14, 18, 23, 28; **5**
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; **8**

#### **Обработка и интерпретация результатов теста**

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

##### **I. Общее число несовпадений по всему тексту:**

- *больше 50%* – можно говорить о повышенной тревожности ребенка,
- *больше 75%* от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

Всего 76 возможных баллов.

От 0 до 38 – низкий уровень тревожности.

От 38 до 57 – повышенный уровень тревожности.

От 57 до 76 – высокий уровень школьной тревожности.

##### **II. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте.**

Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

#### **Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)**

*Общая тревожность в школе* – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

*Переживания социального стресса* – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).

*Фрустрация потребности в достижении успеха* – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

*Страх самовыражения* – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

*Страх ситуации проверки знаний* – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

*Страх не соответствовать ожиданиям окружающих* – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

*Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

*Проблемы и страхи в отношениях с учителями* – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.



## Опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазаруса

Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий.

Под копингом понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности».

Опросник состоит из 50 утверждений, группируемых в 8 шкал. Номера опросника (по порядку, но разные) работают на разные шкалы.

### Конфронтация

Стратегия конфронтации предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. При выраженном предпочтении этой стратегии могут наблюдаться импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, трудности планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. Копинг-действия при этом теряют свою целенаправленность и становятся преимущественно результатом разрядки эмоционального напряжения. Часто стратегия конфронтации рассматривается как неадаптивная, однако при умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы, справляться с тревогой в стрессогенных условиях.

Положительные стороны: возможность активного противостояния трудностям и стрессогенному воздействию.

Отрицательные стороны: недостаточная целенаправленность и рациональная обоснованность поведения в проблемной ситуации.

### Дистанцирование

Стратегия дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п.

Положительные стороны: возможность снижения субъективной значимости трудноразрешимых ситуаций и предотвращения интенсивных эмоциональных реакций на фрустрацию.

Отрицательные стороны: вероятность обесценивания собственных переживаний, недооценка значимости и возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций.

## Самоконтроль

Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. При отчетливом предпочтении стратегии самоконтроля у личности может наблюдаться стремление скрывать от окружающих свои переживания и побуждения в связи с проблемной ситуацией. Часто такое поведение свидетельствует о боязни самораскрытия, чрезмерной требовательности к себе, приводящей к сверхконтролю поведения.

Положительные стороны: возможность избегания эмоциогенных импульсивных поступков, преобладание рационального подхода к проблемным ситуациям.

Отрицательные стороны: трудности выражения переживаний, потребностей и побуждений в связи с проблемной ситуацией, сверхконтроль поведения.

## Поиск социальной поддержки

Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Поиск преимущественно информационной поддержки предполагает обращение за рекомендациями к экспертам и знакомым, владеющим с точки зрения респондента необходимыми знаниями. Потребность преимущественно в эмоциональной поддержке проявляется стремлением быть выслушанным, получить эмпатичный ответ, разделить с кем-либо свои переживания. При поиске преимущественно действенной поддержки ведущей является потребность в помощи конкретными действиями.

Положительные стороны: возможность использования внешних ресурсов для разрешения проблемной ситуации.

Отрицательные стороны: возможность формирования зависимой позиции и/или чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим.

## Принятие ответственности

Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках. Вместе с тем, выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Указанные особенности, как известно, являются фактором риска развития депрессивных состояний.

Положительные стороны: возможность понимания личной роли в возникновении актуальных трудностей.

Отрицательные стороны: возможность необоснованной самокритики и принятия чрезмерной ответственности.

#### Бегство-избегание

Стратегия бегства-избегания предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т.п., с целью снижения мучительного эмоционального напряжения. Большинство исследователей эту стратегии рассматривается как неадаптивная, однако это обстоятельство не исключает ее пользы в отдельных ситуациях, в особенности в краткосрочной перспективе и при острых стрессогенных ситуациях.

Положительные стороны: возможность быстрого снижения эмоционального напряжения в ситуации стресса.

Отрицательные стороны: невозможность разрешения проблемы, вероятность накопления трудностей, краткосрочный эффект предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта.

#### Планирование решения проблемы

Стратегия планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей.

Положительные стороны: возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации.

Отрицательные стороны: вероятность чрезмерной рациональности, недостаточной эмоциональности, интуитивности и спонтанности в поведении.

#### Положительная переоценка

Стратегия положительной переоценки предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием.

Положительные стороны: возможность положительного переосмысления проблемной ситуации.

Отрицательные стороны: вероятность недооценки личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации.

Ответы на каждое утверждение: никогда, редко, иногда, часто.

Инструкция для испытуемых:

Оцените, как часто у Вас проявляются данные варианты поведения.

ОКАЗАВШИСЬ В ТРУДНОЙ СИТУАЦИИ, Я ...

- 1 ... сосредотачивался на том, что мне нужно было делать дальше - на следующем шаге
- 2 ... начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать, главное - делать хоть что-нибудь
- 3 ... пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение
- 4 ... говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации
- 5 ... критиковал и укорял себя
- 6 ... пытался не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть
- 7 ... надеялся на чудо
- 8 ... смирялся с судьбой: бывает, что мне не везет
- 9 ... вел себя, как будто ничего не произошло
- 10 ... старался не показывать своих чувств
- 11 ... пытался увидеть в ситуации что-то положительное
- 12 ... спал больше обычного
- 13 ... срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы
- 14 ... искал сочувствия и понимания у кого-нибудь
- 15 ... во мне возникла потребность выразить себя творчески
- 16 ... пытался забыть все это
- 17 ... обращался за помощью к специалистам
- 18 ... менялся или рос как личность в положительную сторону
- 19 ... извинялся или старался все загладить
- 20 ... составлял план действия
- 21 ... старался дать какой-то выход своим чувствам
- 22 ... понимал, что сам вызвал эту проблему

- 23 ... набирался опыта в этой ситуации
- 24 ... говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации
- 25 ... пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами
- 26 ... рисковал напропалую
- 27 ... старался действовать не слишком поспешно, доверяясь первому порыву
- 28 ... находил новую веру во что-то
- 29 ... вновь открывал для себя что-то важное
- 30 ... что-то менял так, что все улаживалось
- 31 ... в целом избегал общения с людьми
- 32 ... не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться
- 33 ... спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал
- 34 ... старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела
- 35 ... отказывался воспринимать это слишком серьезно
- 36 ... говорил о том, что я чувствую
- 37 ... стоял на своем и боролся за то, чего хотел
- 38 ... вымещал это на других людях
- 39 ... пользовался прошлым опытом - мне приходилось уже попадать в такие ситуации
- 40 ... знал, что надо делать и удваивал свои усилия, чтобы все наладить
- 41 ... отказывался верить, что это действительно произошло
- 42 ... я давал обещание, что а следующий раз все будет по-другому
- 43 ... находил пару других способов решения проблемы
- 44 ... старался, что мои эмоции не слишком мешали мне в других делах
- 45 ... что-то менял в себе
- 46 ... хотел, чтобы все это скорее как-то образовалось или кончилось
- 47 ... представлял себе, фантазировал, как все это могло бы обернуться
- 48 ... молился
- 49 .. прокручивал в уме, что мне сказать или сделать
- 50 ... думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь и старался подражать ему

## ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА:

Ключ сырых баллов

Конфронтационный копинг - пункты: 2, 3, 13, 21, 26, 37.

Дистанцирование - пункты: 8, 9, 11, 16, 32, 35.

Самоконтроль - пункты: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.

Поиск социальной поддержки - пункты: 4, 14, 17, 24, 33, 36.

Принятие ответственности - пункты: 5, 19, 22, 42.

Бегство-избегание - пункты: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.

Планирование решения проблемы - пункты: 1, 20, 30, 39, 40, 43.

Положительная переоценка - пункты: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

1. подсчитываем баллы, сумируя по каждой субшкале:

никогда – 0 баллов;

редко – 1 балл;

иногда – 2 балла;

часто - 3 балла

2. вычисляем по формуле:  $X = \text{сумма баллов} / \text{max балл} * 100$  Максимальное значение по вопросу, которое может набрать испытуемый 3, а по всем вопросам субшкалы максимально 18 баллов.

3. Можно определить проще, по суммарному баллу:

0-6 – низкий уровень напряженности, говорит об адаптивном варианте копинга;

7-12 – средний, адаптационный патенциал личности в пограничном состоянии;

13-18 – высокая напряженность копинга, свидетельствует о выраженной дезадаптации.

### «Метод незаконченных предложений» В.Ф.Петренко

Метод незаконченных предложений позволяет выявить основные компоненты образовательной среды, которые вызывают тревожность у испытуемого. Он представляет собой опосредованный метод установления семантических связей (Петренко В. Ф., 1988), позволяющий в свободной форме выявить основные представления испытуемого о заданном предмете (в нашем случае — о компонентах образовательной среды) и эмоциональные отношения к нему.

Цель методики. Методика позволяет выявить особенности эмоционального отношения школьников к различным компонентам образовательной среды.

Возрастные ограничения. Методика может использоваться на любом этапе школьного обучения.

Процедура диагностики. Методика может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. В первом (а иногда и во втором) классе, пока ребенок еще не овладел в достаточной степени навыками письма, методика проводится только в индивидуальном режиме, в форме беседы. На последующих этапах школьного обучения возможно применение групповой формы психодиагностики.

Необходимые материалы. Диагностический бланк содержит инструкцию и задания — предложения, которые испытуемому необходимо закончить. В нем также указываются фамилия и имя учащегося, его возраст и дата диагностики. Для индивидуальной (устной диагностики) необходимо заготовить средства регистрации ответов ребенка (возможно использование диктофона).

Инструкция.

Для письменной формы диагностики: «Закончи, пожалуйста, следующие предложения. В этом задании нет "правильных" и "неправильных" ответов, поэтому пиши первое, что приходит в голову».

Текст методики. Незаконченные предложения могут быть модифицированы для конкретных диагностических целей. В нашей работе мы используем приведенную ниже модификацию.

1. Когда я иду в школу...
2. На контрольной ...
3. Наверно, на экзамене ...
4. Когда я отвечаю у доски...
5. Если я получу «двойку»...
6. Когда учитель задает вопрос, я...

7. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...
8. Когда я жду родителей с родительского собрания...
9. Когда я думаю о школе...

Обработка результатов. При обработке результатов оценивается «эмоциональное благополучие» каждого ответа ребенка. К «эмоционально благополучным» ответам относятся те, которые указывают на позитивное или нейтральное отношение к заданным в незаконченных предложениях ситуациям. Ответы, указывающие на переживание тревоги, страха, обиды, злости и других отрицательных эмоций, можно рассматривать как «эмоционально неблагополучные».

Интерпретация результатов. Общий уровень тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам ребенка. Точные количественные критерии оценки проективного метода привести довольно сложно, но наш опыт показывает, что тревожные дети дают 6 и более «неблагополучных» ответов.

Анализируя особенности ответов испытуемых на каждый вопрос методики, можно получить интересный материал, касающийся специфики школьной тревожности каждого конкретного ребенка. Этот материал может быть обсужден во время консультации с ребенком или в процессе групповой работы с детьми.

В качестве отдельного момента интерпретации необходимо рассматривать случаи, в которых испытуемый затрудняется ответить на вопрос методики («отказы»). «Отказы» интерпретируются как результат работы психологических защит (Петренко В. Ф., 1983) или как сознательное стремление испытуемого к защите личностных границ (что, впрочем, также предполагает неосознанные элементы психологических защит).



**Результаты констатирующего исследования по методике определения  
школьной тревожности Филлипса**

Экспериментальная группа (обучающиеся 8 «А» класса)									Итого	Уровень школьной тревожности
Обучающийся	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы		
	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
Ангелина В.	7	5	5	1	4	4	1	5	<b>32</b>	низкий
2. Яна Л.	10	7	7	1	2	2	2	7	<b>38</b>	повышенный
3. Шабнам К.	9	7	6	3	3	5	3	8	<b>44</b>	повышенный
4. Мария П.	7	5	6	4	4	4	1	6	<b>37</b>	низкий
5. Саша Т.	8	6	6	4	6	3	3	6	<b>42</b>	повышенный
6. Полина П.	11	4	4	3	4	1	4	4	<b>35</b>	низкий
7. Даша К.	16	10	10	5	3	3	5	6	<b>58</b>	высокий
8. Эдуард А.	15	10	5	2	2	1	2	5	<b>42</b>	повышенный
9. Света К.	9	6	7	4	4	4	5	7	<b>46</b>	повышенный
10. Надя С.	12	11	4	2	2	3	3	4	<b>41</b>	повышенный
11. Хачик А.	9	5	5	6	2	3	4	4	<b>38</b>	низкий
12. Коля П.	7	6	7	3	4	4	2	7	<b>40</b>	повышенный
13. Леша Б.	8	5	4	3	2	2	4	4	<b>32</b>	повышенный
14. Таланбек Р.	8	4	10	4	3	4	3	8	<b>44</b>	повышенный
15. Анна Г.	10	8	6	2	4	3	3	6	<b>42</b>	повышенный
16. Вадик Р.	9	7	7	5	5	2	2	7	<b>44</b>	повышенный
17. Сергей К.	10	7	4	1	2	4	1	4	<b>23</b>	низкий
18. Дима Е.	19	9	10	5	5	4	3	5	<b>61</b>	высокий

<b>19. Иван Е.</b>	17	10	12	3	2	4	4	7	<b>59</b>	высокий
--------------------	----	----	----	---	---	---	---	---	-----------	---------

<b>Контрольная группа (обучающиеся 8 «Б» класса)</b>									Итого Обще е кол- во балло в	Уровень школьной тревно- сти
Обучающийся	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы		
	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
Даша Ш.	9	7	6	3	3	5	3	8	<b>44</b>	повышенны й
<b>2.</b> Наташа Е.	7	5	6	4	4	4	1	6	<b>37</b>	низкий
<b>3.</b> Миша К.	15	10	5	2	2	1	2	5	<b>42</b>	повышенны й
<b>4.</b> Лиля Б.	9	6	7	4	4	4	5	7	<b>46</b>	повышенны й
<b>5.</b> Максим П.	12	11	4	2	2	3	3	4	<b>41</b>	повышенны й
<b>6.</b> Люба К.	8	6	6	4	6	3	3	6	<b>42</b>	повышенны й
<b>7.</b> Женя Г.	7	5	5	1	4	4	1	5	<b>32</b>	низкий
<b>8.</b> Настя В.	10	7	7	1	2	2	2	7	<b>38</b>	повышенны й
<b>9.</b> Вася Л.	11	4	4	3	4	1	4	4	<b>35</b>	низкий
<b>10.</b> Эля З.	16	10	10	5	3	3	5	6	<b>58</b>	высокий
<b>11.</b> Соня К.	17	10	6	4	6	4	3	6	<b>50</b>	повышенны й
<b>12.</b> Ниджат Д.	9	5	5	6	2	3	4	5	<b>39</b>	повышенны й
<b>13.</b> Григор А.	7	6	7	3	4	4	2	7	<b>40</b>	повышенны й
<b>14.</b> Артем Т.	8	5	4	3	2	2	4	4	<b>32</b>	повышенны й
<b>15.</b> Витя Е.	8	4	10	4	3	4	3	8	<b>44</b>	повышенны й
<b>16.</b> Даша З.	10	8	6	2	4	3	3	6	<b>42</b>	повышенны й
<b>17.</b> Вера С.	15	10	12	3	2	4	4	4	<b>54</b>	повышенны й
<b>18.</b> Сережа В.	9	7	7	5	5	2	2	7	<b>44</b>	повышенны й
<b>19.</b> Артур В.	10	7	4	1	2	4	1	4	<b>23</b>	низкий

**Результаты констатирующего исследования по опроснику Лазаруса  
«Способы совладающего поведения»**

<b>Экспериментальная группа (обучающиеся 8 «А» класса)</b>								
Обучающийся	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы
	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Социальная поддержка	Ответственность	Бегство - избегание	Планирование	Положительная переоценка
1. Ангелина В.	4	5	8	11	3	5	7	10
2. Яна Л.	8	12	14	12	7	12	16	8
3. Шабнам К.	6	3	9	9	7	9	10	13
4. Мария П.	6	8	8	7	3	12	5	4
5. Саша Т.	2	3	6	8	3	8	2	0
6. Полина П.	4	10	9	14	7	10	14	11
7. Даша К.	14	12	11	11	10	17	14	9
8. Эдуард А.	2	11	11	15	11	9	14	16
9. Света К.	9	9	9	10	7	8	11	15
10. Надя С.	12	8	12	11	3	9	6	11
11. Хачик А.	8	8	6	10	9	14	9	8
12. Коля П.	5	8	14	12	7	12	7	8
13. Леша Б.	7	7	7	6	0	9	3	5
14. Таланбек Р.	10	12	15	9	9	12	14	13
15. Анна Г.	6	11	13	8	8	5	8	9
16. Вадик Р.	12	6	14	7	8	13	13	9
17. Сергей К.	9	11	11	12	5	12	10	14
18. Дима Е.	11	8	12	14	5	14	11	9

19. Иван Е.	8	9	9	10	3	6	7	7
-------------	---	---	---	----	---	---	---	---

<b>Контрольная группа (обучающиеся 8 «Б» класса)</b>								
Обучающийся	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы
	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Социальная поддержка	Ответственность	Бегство - избегание	Планирование	Положительная переоценка
1. Даша Ш.	9	8	16	5	12	13	7	5
2. Наташа Е.	6	10	11	10	6	18	7	12
3. Миша К.	17	9	4	10	6	6	8	13
4. Лиля Б.	7	12	12	9	12	15	10	12
5. Максим П.	6	10	13	11	7	11	10	11
6. Люба К.	11	2	4	4	4	8	12	2
7. Женя Г.	5	4	2	4	6	5	12	11
8. Настя В.	7	4	12	12	12	8	15	12
9. Вася Л.	2	9	11	13	7	7	9	10
10. Эля З.	11	7	9	9	8	9	10	13
11. Соня К.	7	6	6	9	9	14	9	8
12. Ниджат Д.	12	8	12	11	5	9	7	10
13. Григор А.	4	5	8	11	3	5	16	13
14. Артем Т.	9	7	7	6	2	9	3	5
15. Витя Е.	6	6	14	7	8	10	9	9
16. Даша З.	6	11	13	8	8	5	8	12
17. Вера С.	6	3	9	9	7	9	10	13
18. Сережа В.	4	10	9	14	7	10	14	11
19. Артур В.	11	11	13	12	5	12	10	11

**Результаты констатирующего исследования по методике Петренко  
«Метод незаконченных предложений»**

Экспериментальная группа (обучающиеся 8 «А» класса)			Контрольная группа (обучающиеся 8 «Б» класса)		
Обучающийся	Эмоционал. благополуч ие	Эмоционал. неблагополуч ие	Обучающийся	Эмоционал. благополуч ие	Эмоционал. неблагополуч ие
Ангелина В.	7	2	<b>1.</b> Даша Ш.	6	3
<b>2.</b> Яна Л.	5	4	<b>2.</b> Наташа Е.	4	5
<b>3.</b> Даша К.	3	6	<b>3.</b> Миша К.	7	2
<b>4.</b> Шабнам К.	7	2	<b>4.</b> Лиля Б.	3	6
<b>5.</b> Мария П.	6	3	<b>5.</b> Максим П.	8	1
<b>6.</b> Полина П.	7	2	<b>6.</b> Люба К.	2	7
<b>7.</b> Дима Е.	4	5	<b>7.</b> Женя Г.	5	4
<b>8.</b> Саша Т.			<b>8.</b> Настя В.	8	1
<b>9.</b> Эдуард А.	7	2	<b>9.</b> Вася Л.	1	8
<b>10.</b> Света К.	8	1	<b>10.</b> Эля З.	2	7
<b>11.</b> Хачик А.	6	3	<b>11.</b> Соня К.	6	3
<b>12.</b> Надя С.	8	1	<b>12.</b> Ниджат Д.	5	4
<b>13.</b> Сергей К.	3	6	<b>13.</b> Григор А.	3	6
<b>14.</b> Коля П.	6	3	<b>14.</b> Артем Т.	7	2
<b>15.</b> Алексей Б.	4	5	<b>15.</b> Витя Е.	8	1
<b>16.</b> Таланбе к Р.	8	1	<b>16.</b> Даша З.	5	4
<b>17.</b> Анна Г.	4	5	<b>17.</b> Вера С.	4	5

<b>18. Вадик Р.</b>	3	6	<b>18.Сережа В.</b>	6	3
<b>19. Иван Е.</b>	2	7	<b>19.Артур В.</b>	7	2

## ЦИКЛ ЗАНЯТИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДИДАКТОГЕННЫХ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

### ЗАНЯТИЕ 1. «ЗДРАВСТВУЙТЕ, ЭТО Я!»

Цель: знакомство с участниками, повышение позитивного настроения и сплочения детей, информирование группы по основным вопросам коррекционных занятий, самопознания, самораскрытия, актуализация и осознание внешних и внутренних ресурсов своей личности, повышение самооценки, содействие осознанию ценности и уникальности собственной личности, развитию положительного, целостного образа “я”, самопринятие.

#### 1. Приветствие, знакомство.

“Мы начнем с того, что каждый по кругу назовет свое имя и скажет несколько слов о себе. Перед этим предлагаю каждому из вас взять по бейджику и написать на нем свое имя. Не обязательно это будет ваше настоящее имя, вы можете назвать себя по-другому. Если вы решили взять другое имя, то, представляясь, скажите и настоящее, а потом попытайтесь сказать, почему вы решили его сменить. Может быть, те имена, которые были взяты на сегодня, потом и не понадобятся, но если нужно, каждый сможет взять свою табличку и, например, что-то рассказать о себе под другим именем. Начинаем”.

2. Введение правил. – Для того чтобы работа нашей группы достигла своих целей, нужно, чтобы мы не отвлекались, чтобы каждый из нас мог свободно высказывать свои мысли, не опасаясь насмешек, я – как ведущий предлагаю несколько правил:

**Правило говорящего:** любой, кто высказывается, имеет право на то, чтобы его дослушали до конца.

**Правило поднятой руки:** оно преследует 2 цели: первая – чтобы не перебивали говорящего, вторая – чтобы не пропали умные мысли, пришедшие в голову в процессе работы.

**Право ведущего:** я, как ведущий, буду следить за соблюдением принятых группой правил. Если я поднимаю руку, это дает знак на то, что в группе шумно и просьба работать тише.

3. Введение в программу. Вы, наверное, имеете некоторые представления о психологии. Как вы думаете, что такое психология, и кто такой психолог?

Если коротко сказать, то психология – это внутренний мир человека, его характер, поведение и эмоции. Психология помогает понять себя, свои действия, эмоции, поступки; учит, как правильно общаться, как можно преодолеть страх...

Кто-то не уверен в себе и в своих силах, робок и застенчив. А другой, наоборот, излишне активен и энергичен.

И у тех и у других могут возникнуть трудности, страхи, в том числе, которые связаны с обучением. Это и страх выйти к доске, и боязнь «неправильного ответа», не желание идти в школу и т.д.

Для того чтобы эти трудности преодолеть давайте выделим свои особенности, свои ресурсы.

4. Упражнение. «Я лучше всех умею...». А сейчас, каждый участники расскажет нам, что он лучше всего умеет делать и чувство, с которым ассоциируется это действие. Например, я лучше всего умею танцевать, во время этого, я чувствую себя свободной.

Мы увидели, что каждый человек уникален, что каждый человек отличается друг от друга.

5. Беседа. Какую историческую личность, вы считаете уникальным (Пример, Петр 1).

Выбрать исторического персонажа, и проследить его успехи и неудачи, выявите внутренние побудители поведения на этапах жизненного пути.

6. Упражнение. Моя автобиография.

Цели: установление «мостов» между различными периодами своей жизни; укрепление единства между прошлым, настоящим и будущим; осознание своих социальных ролей, исследование и укрепление образа «Я» создание предпосылок для развития способностей видеть перспективу своей будущей жизни, уметь её проектировать.

Материалы: фотографии на разных этапах жизни у каждого участника (заранее принесли) листы формата А2; набор карандашей/фломастеров, клей, ножницы.

Описание упражнения:

В нашей жизни находят своё место обстоятельства, которые мы не выбирали, которые нам не принадлежат. И в тоже время всегда есть место для выбора, самостоятельного принятия решений, выстраивания своего жизненного пути.

Сейчас мы попробуем изобразить свою жизнь. Сделаем коллаж, на которой мы сможем отобразить наше прошлое, настоящее и будущее. Например, помнишь ли ты, как пошёл в детский садик? Может ты участвовал в каких-либо праздниках, где-то выступал?

Переезжал ли ты? Что тебя особенно удивило, что нового ты для себя открыл? Чем ты сейчас живёшь? А о чём мечтаешь? Какое твоё прошлое, настоящее и будущее?

Существует множество способов изобразить всё это.

Примечание: В процессе выполнения данного упражнения происходит обращение к своему прошлому, настоящему и будущему, а значит можно понять особенности своей жизни, понять путь, по которому идёшь и собираешься идти дальше.

Теперь вам нужно презентовать свой коллаж. Вопросы: Расскажи, что можно увидеть в этом коллаже о тебе? Что ты чувствовал при составлении своей автобиографии? Сейчас какие эмоции вызывает коллаж?

7. Рефлексия. Закончи предложение. «Сегодня на занятии мне было ...(нужно выразить чувство)».

## **ЗАНЯТИЕ 2. «НАСТРОЕНИЕ»**

Цель: снятие психоэмоционального напряжения, развитие способности понимать своё эмоциональное состояние и умения его выразить, учить самостоятельно принимать решения.



1.Приветствие.Участники сидят по кругу. Ведущий говорит: «Посмотрите на свои руки, потрите ладошку о ладошку. Закройте глаза. Представьте себе, что ваши руки стали мягкими, пушистыми, бархатными. Погладьте себя по лицу, по щёкам, потрите свои уши ладошками, погладьте плечи, живот, колени. Ваши ручки очень мягкие, они любят вас. Поцелуйте закрытыми глазами свои ладошки. Улыбнитесь им.

2.Беседа. Ведущий говорит с подростками об изменении их настроения и самочувствия во время выполнения упражнения объясняет им, почему у них изменилось настроение.

3.Рисование «Моё настроение». Ведущий приготавливает заранее альбомные листы и краски. Детям нужно нарисовать свое настроение. После выполнения рисунков участники рассказывают, какое настроение они изобразили.

4.Беседа. Дети по кругу предлагают способы, как можно повысить настроение. Например: сделать доброе дело, поговорить с другом, поиграть с домашними животными, посмотреть любимый кинофильм, нарисовать картину, улыбнуться себе в зеркало, подарить улыбку другу.

5.Игра «Передай настроение»

Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, передают мимикой своё настроение.

Рефлексия. Если бы это упражнение было животным, то каким?

### **ЗАНЯТИЕ 3. «МОИ СТРАХИ»**

Цель: развитие умения выражать различные эмоциональные состояния, имитация преувеличенного чувства страха, выявление и осознание реальных страхов подростков, снятие страхов, развитие умения говорить о своих негативных переживаниях открыто в кругу сверстников, формирование социального доверия, формирование ресурсов на преодоление страхов.

Материалы к занятию: магнитофон, спокойная музыка, краски, альбомные листы, большой лист бумаги, вырезки из журналов, журналы, фотографии со школьной жизни, ножницы, клей.

1.Приветствие.

2.Сценка. Ведущий предлагает подросткам изобразить сценки страха на экзамене, используя при этом выразительные движения: задрожать от страха, спрятаться, убежать и т.д. По окончании инсценировок ведущий просит объяснить пословицу: «У страха глаза велики».

3.Беседа» Расскажи свои страхи». Начинает рассказывать о своих страхах ведущий: «Когда я был таким как вы, то боялся поднимать руку для ответа, отвечать у доски» Затем задаёт вопрос: «А у вас такое бывало?».

«А кто ещё боится чего – то? Расскажите!» Подростки по желанию рассказывают о ситуациях, когда им было страшно в школе. Ведущий каждый раз просит поднять руки

тех, у кого было что - то похожее. Ведущий должен следить, чтобы сюжеты рассказов не повторялись обговорить все возможные подростковые страхи.

4. Коллаж на тему «Мой страх». Звучит тихая музыка. Подростки составляют коллаж своих страхов, выбирая материал сами. Затем ведущий просит подростков по желанию рассказать про свой страх.

Обсуждение, как можно справиться с этим страхом, если ребенок не может сам ответить подключаются все дети. Затем детям можно предложить дополнить свой коллаж (изменить страхи, с помощью смешных вырезок).

5. Рефлексия. Расскажите о ваших впечатлениях от этого занятия, кому что понравилось, может не понравилось.

#### **ЗАНЯТИЕ 4. «ВСЕ ВОКРУГ»**

Цель: формирование навыка самоконтроля за эмоциональным проявлением страха, принятие собственных эмоциональных реакций и способов реагирования, развивать способность понимать эмоциональное состояние другого.

1. Приветствие. Хлопки со счетом, кто готов к занятию присоединяется к счету и хлопает в такт.

2. Упражнение “Коллективный счет”. Считаем до десяти. Одна цифра называется один раз, одним голосом. Кто какое число называет, не обговаривается. При нарушении условия счет начинается сначала.

3. Напоминаем про правила на занятии.

4. Беседа “Новое – хорошее”. Вспомним, что нового и хорошего произошло у вас за прошлую неделю.

Различные события вызывают у нас различные переживания. Обратимся к ситуациям, которые вызывали у вас тревогу и страх, вспомним ваши коллажи, на которых вы изображали страх.

5. Упражнение “Ситуации страха”. Ответим на вопрос: Какая ситуация вызывает у меня тревогу и страх? Эта должна быть конкретная ситуация. Помощью в работе послужит подсказка (Опоздать в школу, отвечать у доски, получить «двойку», когда учитель задает вопрос). Продолжим фразу: страх – это...

6. Упражнение “Фантом”. Как вы чувствуете, что вам страшно? Поговорим о ваших ощущениях, которые вы испытываете в ситуациях страха. Что вы чувствуете? Как изменяется ваша мимика (выразительные движения мускулатуры лица и глаз), жесты (движения рук) и поза (изменения положения тела)?

Перед вами схематическое изображение человека. С помощью карандаша заштрихуем те участки тела, в которых локализуется (собирается) страх.

– Мы рассмотрели суть страха и его проявления.

Страх может накапливаться в человеке. К чему это приведет?

Другое направление заключается в умении выразить страх, умение бороться и научиться управлять страхом.

7. Упражнение “Круговой массаж”. Для того, чтобы встряхнуть наш страх встанем, повернемся вполоборота налево. Положите руки на плечи впереди стоящего человека. Разминаем плечевой пояс (плечи, предплечье) партнеру. Развернемся другой стороной.

– Что чувствовали и какие слова хотите сказать “массажисту”?

8. Упражнение “Ха”. Собираем весь наш страх на кончики пальцев и встряхиваем его в сторону окна. Избавляемся от страха.

А теперь сконцентрируемся на приятных ощущениях, соберем его в ком и поделимся друг другом. Для этого в произвольном порядке передаем ощущение с выдохом на “Ха”.

9. Дыхательная гимнастика. Еще в древности обнаружили связь между дыханием и переживанием человека. Путем правильного дыхания можно стабилизировать состояние. Поучимся дыхательным упражнениям.

– удлиненный вдох – быстрый выдох.

– обычный вдох – удлиненный выдох.

– брюшное дыхание – медленный вдох – медленный выдох.

10. Упражнение “Обратная связь”. В ситуациях страха огромное значение имеет ваше окружение. Если вокруг вас верные и доброжелательные друзья, тревога и страх снижается. Посмотрите на людей, которые вокруг вас. Выразите к ним свое отношение. Если показываем один палец, то мы выражаем отношение – я рада (рад) находиться с тобой в одном кругу, в этом случае просто пожмите друг другу руку, поздороваемся. Если показываем два пальца, то мы выражаем свою симпатию, здесь потремся спинками. Если показываем три пальца, то показываем близость к этому человеку, можно обняться.

11. Рефлексия. Что нового узнали на занятии? Чему научились? Что понравилось? Что не понравилось на занятии?

## **ЗАНЯТИЕ 5. «Я УВЕРЕН»**

Цель: достижение способности к объективной самооценке, приобретение навыков самоорганизации, повышение уверенности в себе, повышение самоуважения, самооценки.

1. Приветствие.

2. Упражнение. Закончить предложение: успех в жизни для меня – это... Обсуждение.

3. Упражнение. Подумайте и запишите, где может быть реализовано ваше Я, в каких сферах деятельности (далее можно определить желательное и нежелательное Я для каждой области).

4. Упражнение. Оцените свои физические возможности, характер, состояние здоровья, внешние данные, успешность в учебе, организаторские способности. Обсудить внешние и внутренние помехи в учебе, важных делах – лень, шум, разговоры, несобранность и т.д. Что такое самоуважение и уверенность в себе, для чего нужны эти качества человеку?

5. Упражнение "Я в лучах солнца". Нарисовать солнышко, внутри написать свое имя, на каждом лучике подписать свои хорошие качества.

6. Упражнение "Высокая энергия". Цель: заряд краткосрочной энергии и ее оптимальное использование. Необходимое время: 3 мин. Процедура: Представьте себе яркое ночное небо. Выберите себе самую яркую звезду. А теперь..., проглотите ее... Она взрывается в вас, наполняя весь организм энергией. Энергия проникает во все клетки вашего организма, наполняя его жаждой что-то сделать, изменить, поправить. Смелее, не ждите, действуйте!

7. Упражнение "Избавление от тревог". Цель: снятие тревоги, беспокойства, подготовка к ожидаемой стрессовой ситуации. Необходимое время: 5–10 мин. Процедура: Расслабьтесь и представьте, что вы сидите на чудесной зеленой лужайке в ясный солнечный день... Небо озарено радугой, и частица этого сияния принадлежит вам... Оно ярче тысяч солнц... Его лучи мягко и ласково пригревают вашу голову, проникают в тело, разливаются по нему, все оно наполняется очищающим целительным светом, в котором растворяются ваши огорчения и тревоги, все отрицательные мысли и чувства, страхи и предположения. Все нездоровые частицы покидают ваше тело, превратившись в темный дым, который быстро рассеивает нежный ветер. Вы избавлены от тревог, вы очищены, вам светло и радостно!

8. Упражнение "Хрустальное путешествие". Цель: эмоциональный отдых, осознание своих проблем и их преодоление, получение положительных эмоций. Необходимое время: индивидуально. Процедура: Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте себе следующее. Вы входите в весенний яблоневый сад, медленно идете по аллее, вдыхая запах нежных бело-розовых цветов и наслаждаясь им. По узкой тропинке вы подходите к калитке, открываете ее и попадаете на душистый зеленый луг. Мягкая трава качается, приятно жужжат насекомые, ветерок ласкает ваше лицо, волосы... Перед вами озеро... Вода прозрачна и серебриста, гоняются друг за другом солнечные зайчики. Вы медленно идете к острову, идете по берегу вдоль озорного ручейка и подходите к водопаду... Вы входите в него, и сияющие струи очищают вас, наполняют силой и энергией... За водопадом — грот, тихий, уютный, в нем вы остаетесь один на один с собой. А теперь пора возвращаться. Мысленно проделайте весь свой путь в обратном направлении, выйдите из яблоневого сада и только тогда откройте глаза.

9. Упражнение "Гора с плеч". Цель: сброс психомышечного напряжения в области плечевого пояса и спины, контроль за осанкой и уверенностью в себе. Необходимое время: 3 с. Процедура: Выполняется стоя, можно на ходу. Максимально резко поднять плечи, широко развести их назад и опустить. Такой должна быть постоянно ваша осанка.

10. Рефлексия. Продолжить фразу: это занятие для меня было...

## **ЗАНЯТИЕ 6 . МОИ СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ.**

Цель: Способствовать открытию в себе сильных сторон, формирование оправданных потребностей, выработка умения планировать позитивный образ своего будущего.

1. Приветствие.

2.Разминка «Кто Я?». Участники отвечают на вопрос «Кто я?». Ответы можно зафиксировать на листочке и в завершении проанализировать ответы.

3.Упражнение «Мои потребности и окружающий мир». Участникам предлагается вообразить, что у них ничего и никого нет. Вдруг они встречаются волшебника, который говорит: «Проси все, что меня ничего невозможного нет!» Что Вы в таком случае попросите у этого волшебника?»

Свои пожелания в течение 2-3 минут ребята записывают на листочках. Далее ведущий рассказывает о потребностях и их уровнях. Участники сравнивают свои ответы (пожелания) с получаемой информацией.

4.Упражнение «Лесенка». Участникам предлагается подумать над тем, есть ли у них какие-то цели, после его выбрать из них одну наиболее значимую. Это может быть цель близкая. Но очень важная, или же цель отдаленного будущего.

Что надо сделать, чтобы добиться цели? Надо пройти ряд этапов, как бы «подняться по лесенке».

*Цель* - это то место на верху лесенки, куда вы стремитесь попасть. *Ступеньки* на лесенке – это этапы достижения цели, т.е. что нужно сделать, какие шаги предпринять, чтобы подняться по ступенькам к своей цели.

*Шаг 1.* Сформулируйте свою цель и напишите ее на самом верху лестницы.

*Шаг 2.* Подумайте над тем, то вы уже знаете, умеете, можете сделать для ее достижения.

*Шаг 3.* Решите, как вы пойдете по лесенке к своей цели и какие остановки (ступеньки) предстоит сделать на этом пути.

*Шаг 4.* Запишите, что вам надо сделать, чтобы достичь цели на каждой ступеньке лесенки.

Участники в соответствии с предложенной им схемой формулируют свою цель, записывают ее наверху лестницы и по шагам расписывают то, что им надо сделать на каждом этапе (ступеньке), чтобы достичь задуманного.

## **ЗАНЯТИЕ 7 . «МОИ ЦЕННОСТИ»**

Цель: способствовать осмыслению собственного образа будущего, жизненных ценностей.

1.Приветствие.

2.Упражнение «Что я могу оставить себе будущему?».

Участникам предлагается представить, что человек может жить несколько жизней (реинкарнация) и ответить на вопрос: «Что бы он хотел оставить себе будущему, когда он вновь родится?» Ответы участников обсуждаются.

3.Упражнение «Золотая рыбка». Участникам предлагается написать пять своих самых заветных желаний. Представить себе, что к ним приплыла Золотая рыбка и сказала, что может выполнить только четыре желания. Необходимо зачеркнуть одно желание из списка. Затем ведущий говорит, что у рыбки возникли проблемы, и она может выполнить

только три желания. «Зачеркните еще одно желание из вашего списка». Далее сообщается об очередных проблемах Золотой рыбки, и участники зачеркивают все желания - цели до того, пока не остается одна, «самая-самая»...

4. Упражнение «Кино». Участникам дается инструкция: «Представьте, что о вас, когда вам исполнилось 20 лет, сняли фильм. И сейчас каким-то чудом вам удалось его посмотреть. Расскажите, как вы - главный герой фильма - выглядите, чем занимаетесь и т.д. Нарисуйте кадры из фильма.

*Обсуждение:* «Довольны ли вы фильмом?»; «Что понравилось больше всего?»; «Есть там что-то, что вам не понравилось?»; «Если вы не совсем довольны, то что бы вы хотели изменить в своем образе будущего?»; «Что вам для этого нужно сделать?»

## **ЗАНЯТИЕ 8. «ОБЩАЯ ИСТОРИЯ»**

Цель: помочь подросткам выразить свою индивидуальность; учить высказывать свои мысли; научить адекватным способам взаимодействия - взаимопонимания; развивать умение спокойно выслушать собеседника, снятие эмоционального напряжения, работа над выразительностью движений, сплочение группы, овладение неречевыми средствами общения.

1. Приветствие.

2. Упражнение. Сочиняем «Общую историю». Участники сидят по кругу. Первый участник говорит первое предложение, второй продолжает и т.д. В конце проводится обсуждение, понравилась ли детям эта история, что они чувствовали, говоря по кругу, что они делали, если хотелось поправить другого рассказывающего.

3. Инсценировка «Общей истории». Участники изображают общую историю.

4. Игра «Колдун». Ведущий – «колдун», он заколдовывает одного из участников так, что тот не может говорить. Чтобы избавиться от колдовства, он должен объяснить, как это произошло. С помощью жестов и мимики показывает направление и предметы, размер и форму предметов, показывает настроение волшебника и своё состояние в момент колдовства. Участники «переводят» его рассказ.

5. Коллективный рисунок по сочинённой «Общей истории». Ведущий готовит ватман. На этом листе каждый участник рисует деталь сюжета придуманной и разыгранной истории, затем каждый отвечает на вопросы, что они ощущали в процессе коллективного рисования. Что больше запомнилось? Что вызвало большую радость?

6. Игра «Иголка и нитка». Подростки выбирают водящего. Под музыку ритмичную он играет роль иголки, остальные участники - роль нитки. (Роль иголки нужно поручать застенчивым, зажатым, замкнутым).

7. Рефлексия. Закончи предложение. «Сегодня на занятии мне было .....(нужно выразить чувство)».

## **ЗАНЯТИЕ 9 . «ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ»**

Цель: поднятие самооценки каждого участника и общего эмоционального фона группы, копилка мнений о себе и обратная связь для каждого

1. Приветствие. Упражнение «Клубок». Передавая клубок сказать теплые слова другому, потом, распуская, поблагодарить за слова в свой адрес.

2. Упражнение «Паровозик Я + хороший». Все участники встают друг за другом, руки кладутся на плечи друг другу. Первым встает ведущий. «Паровозик» начинает двигаться по комнате. Ведущий первый говорит: «Я (называет имя) хороший». Все хором, громко повторяют за ним: «Ты (его имя) хороший». Так продолжается дальше, пока каждый из участников не назовет себя хорошим и не получит подтверждение от группы.

3. Упражнение «Социометрическая рефлексия». Каждый участник занятия выбирает двух человек из группы, чье мнение о себе он хотел бы услышать. Эти два человека должны сказать, обращаясь к этому члену группы: «У тебя есть два таких-то достоинства и два таких-то резерва ...». Высказывания принимаются без обсуждения участниками Тренинга.

4. Упражнение «Сбор чемодана». Каждому участнику занятий вся группа, что положить в свой «чемодан», отмечая, что уже есть у хозяина, а что надо сформировать.

5. «Обратная связь». Всем участникам предлагается обобщить их впечатления, полученные в процессе занятий, и обменяться мнениями в следующем порядке:

- общее впечатление от участия;

- на занятиях я научился...

- открытия в самом себе;

-пожелания;

6. Завершения занятий: «Аплодисменты» (по кругу друг другу)»

**Результаты итогового исследования по методике определения  
школьной тревожности Филлипса**

Экспериментальная группа (обучающиеся 8 «А» класса)									Итого	Уровень школьной тревожности
Обучающийся	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы		
	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
1.Ангелина В.	3	4	5	1	2	2	1	3	<b>21</b>	низкий
2.Яна Л.	5	5	7	1	1	2	2	2	<b>25</b>	низкий
3.Шабнам К.	6	6	6	2	2	3	1	6	<b>32</b>	низкий
4.Мария П.	4	3	6	2	2	4	1	4	<b>26</b>	низкий
5.Саша Т.	4	5	6	3	3	2	2	6	<b>31</b>	низкий
6.Полина П.	7	2	4	2	2	1	4	4	<b>26</b>	низкий
7.Даша К.	10	7	10	2	2	2	1	4	<b>38</b>	повышенный
8.Эдуард А.	8	7	5	1	3	1	2	5	<b>32</b>	низкий
9.Света К.	8	5	4	3	2	2	4	4	<b>32</b>	повышенный
10.Надя С.	7	10	4	1	1	2	3	3	<b>31</b>	низкий
11.Хачик А.	4	4	5	4	2	3	2	4	<b>28</b>	низкий
12.Коля П.	6	3	7	4	3	1	2	4	<b>30</b>	низкий
13.Леша Б.	4	4	4	3	2	2	1	3	<b>23</b>	низкий
14.Таланбек Р.	7	3	10	1	1	3	3	5	<b>33</b>	низкий
15.Анна Г.	7	6	7	3	4	4	2	7	<b>40</b>	повышенный
16.Вадик Р.	4	5	4	1	2	3	1	4	<b>24</b>	низкий
17.Сергей К.	6	5	6	2	4	1	3	6	<b>33</b>	
18.Дима Е.	14	8	6	3	4	2	3	4	<b>44</b>	повышенный



19.Иван Е.	12	8	12	2	2	4	4	7	<b>51</b>	повышен ный
------------	----	---	----	---	---	---	---	---	-----------	----------------

Контрольная группа (обучающиеся 8 «Б» класса)									Итого Обще е кол- во балло в	Уровень школьной тревожно сти
Обучающийся	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы	Балл ы		
	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями		
1. Даша Ш.	6	5	5	6	2	3	4	4	<b>35</b>	низкий
2. Наташа Е.	6	6	6	4	4	4	1	6	<b>37</b>	низкий
3. Миша К.	14	10	5	2	3	1	2	5	<b>42</b>	повышен ный
4. Лиля Б.	8	6	7	4	4	4	5	7	<b>45</b>	повышен ный
5. Максим П.	12	5	7	2	2	3	3	4	<b>37</b>	низкий
6. Люба К.	9	6	6	4	6	3	3	6	<b>43</b>	повышен ный
7. Женя Г.	6	5	5	5	3	5	3	5	<b>37</b>	низкий
8. Настя В.	8	7	7	4	4	4	1	7	<b>42</b>	повышен ный
9. Вася Л.	11	4	4	2	3	1	2	4	<b>31</b>	низкий
10. Эля З.	8	10	10	4	4	4	5	6	<b>51</b>	повышен ный
11. Соня К.	16	10	6	4	6	4	3	6	<b>55</b>	повышен ный
12. Ниджат Д.	7	5	5	5	3	5	3	4	<b>37</b>	низкий
13. Григор А.	9	6	7	4	4	4	1	7	<b>42</b>	повышен ный
14. Артем Т.	7	4	6	4	3	4	3	5	<b>36</b>	низкий
15. Витя Е.	9	8	6	2	4	3	3	6	<b>41</b>	повышен ный
16. Даша З.	15	10	12	3	2	4	4	4	<b>54</b>	повышен ный

17.Вера С.	10	7	7	5	5	2	2	7	<b>45</b>	ПОВЫШЕН НЫЙ
18.Сережа В.	11	7	4	1	2	4	1	4	<b>34</b>	НИЗКИЙ
19.Аргун В.	15	9	10	5	5	3	2	2	<b>51</b>	ПОВЫШЕН НЫЙ

**Результаты итогового исследования по опроснику Лазаруса  
«Способы совладающего поведения»**

Экспериментальная группа (обучающиеся 8 «А» класса)								
Обучающийся	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы
	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Социальная поддержка	Ответственность	Бегство - избегание	Планирование	Положительная переоценка
Ангелина В.	3	3	12	10	9	3	11	19
2. Яна Л.	6	10	16	9	10	6	18	16
3. Шабнам К.	4	2	9	8	7	4	16	18
4. Мария П.	3	4	12	5	6	8	13	10
5. Саша Т.	1	1	8	6	8	6	10	9
6. Полина П.	3	8	14	9	7	6	15	18
7. Даша К.	9	8	15	9	10	10	14	17
8. Эдуард А.	1	7	12	11	7	5	16	17
9. Света К.	5	6	15	7	8	4	17	16
10. Надя С.	8	7	12	6	5	7	12	12
11. Хачик А.	7	6	8	9	9	11	11	11
12. Коля П.	2	6	14	5	6	9	10	11
13. Леша Б.	4	7	9	3	4	3	8	9
14. Таланбек Р.	7	8	15	6	7	7	16	14
15. Анна Г.	2	5	13	7	7	4	11	12
16. Вадик Р.	9	6	16	7	7	6	17	11
17. Сергей К.	4	9	13	8	7	8	11	14
18. Дима Е.	6	3	17	7	9	10	14	16

19. Иван Е.	5	8	12	7	7	3	9	12
-------------	---	---	----	---	---	---	---	----

<b>Контрольная группа (обучающиеся 8 «Б» класса)</b>								
Обучающийся	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы	Баллы
	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Социальная поддержка	Ответственность	Бегство - избегание	Планирование	Положительная переоценка
1. Даша Ш.	10	8	15	6	11	16	7	7
2. Наташа Е.	5	12	13	11	7	15	7	10
3. Миша К.	16	7	6	9	5	4	5	13
4. Лиля Б.	7	10	11	8	11	10	12	12
5. Максим П.	6	9	13	12	6	11	14	11
6. Люба К.	11	4	6	6	3	8	16	4
7. Женя Г.	4	6	3	5	9	5	13	11
8. Настя В.	7	5	9	14	14	8	17	12
9. Вася Л.	4	8	8	15	8	7	6	9
10. Эля З.	12	6	9	10	8	6	10	12
11. Соня К.	5	4	5	8	9	13	9	11
12. Ниджат Д.	13	10	11	10	6	9	7	10
13. Григор А.	4	6	6	14	4	6	15	14
14. Артем Т.	8	9	7	6	5	7	4	6
15. Витя Е.	6	6	11	11	6	11	9	10
16. Даша З.	5	12	13	10	10	4	8	12
17. Вера С.	7	5	9	5	7	6	11	13
18. Сережа В.	4	13	9	10	5	13	14	11
19. Артур В.	9	12	12	13	7	10	10	10

**Результаты итогового исследования по методике Петренко «Метод незаконченных предложений»**

Экспериментальная группа (обучающиеся 8 «А» класса)			Контрольная группа (обучающиеся 8 «Б» класса)		
Обучающийся	Эмоционал. благополучие	Эмоционал. неблагополучие	Обучающийся	Эмоционал. благополучие	Эмоционал. неблагополучие
1.Ангелина В.	9	0	1.Даша Ш.	6	3
2.Яна Л.	7	2	2.Наташа Е.	5	4
3.Даша К.	6	3	3.Миша К.	6	3
4.Шабнам К.	9	0	4.Лиля Б.	2	7
5.Мария П.	8	1	5.Максим П.	6	3
6.Полина П.	8	1	6.Люба К.	1	8
7.Дима Е.	6	3	7.Женя Г.	3	6
8.Саша Т.	5	4	8.Настя В.	6	3
9.Эдуард А.	8	1	9.Вася Л.	2	7
10.Света К.	9	0	10.Эля З.	4	5
11.Хачик А.	8	1	11.Соня К.	5	4
12.Надя С.	7	2	12.Ниджат Д.	3	6
13.Сергей К.	8	1	13.Григор А.	2	7
14.Коля П.	5	4	14.Артем Т.	6	3
15.Алексей Б.	7	2	15.Витя Е.	8	1
16.Таланбек Р.	6	3	16.Даша З.	3	6
17.Анна Г.	9	0	17.Вера С.	4	5
18.Вадик Р.	5	4	18.Сережа В.	6	3
19.Иван Е.	5	4	19.Артур В.	5	4