

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

**РЕЙЗНЕР АНТОНИНА АЛЕКСАНДРОВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ  
ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ**

Направление подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Дубовик Е.Ю.

30.05.17

Научный руководитель  
старший преподаватель Перова Л.В.

30.05.17

Дата защиты

30.06.17

Обучающийся

Рейзнер А.А.

30.05.17

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ</b> .....	6
1.1. Проблема школьной тревожности в научных исследованиях.....	6
1.2. Возрастно-психологические особенности младших подростков.....	12
1.3. Арт-терапия как средство коррекции эмоциональной сферы младших подростков.....	16
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	21
<b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ</b> .....	23
2.1. Описание методик исследования и групп испытуемых.....	23
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	24
2.3. Коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт - терапии.....	26
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	33
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	34
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	39
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	45

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема школьной тревожности и ее своевременной коррекции на раннем этапе является весьма актуальной [25].

Многие психологи, такие как В.М. Астапова, В.К. Вилюнас, К.Э. Изард, Н.Д. Левитов, Ч.Д. Спилбергер и другие, занимались проблемой тревожности. В работах Е.Л. Калинина, Ю.Л. Ханина и других показано, что тревога как состояние адекватной угрозы оказывает оптимизирующее влияние на человека. Однако, как отмечается в работах А.И. Захарова, Н.В. Имеладзе, Л.М. Прихожан и других, постоянные переживания тревоги становятся личностным новообразованием - тревожностью.

Подростковый возраст характеризуется как переходный, сложный, трудный, критический. В качестве общих особенностей этого возраста отмечаются изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость. В сочетании с неправильным воспитанием, неблагоприятными отношениями с окружающими людьми и физиологическими качествами эти особенности могут стать эмоциональными нарушениями [32].

Анализ результатов психолого-педагогических исследований (Л.С. Выготский, Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова) показал, что метод арт-терапии способствует раскрытию индивидуальных потребностей, чувств и проблем участников в изобразительной и иной творческой деятельности и обсуждениях; преодолению тревоги, психологических защит и сопротивления, препятствующих самораскрытию; учит расслабляться и избавляться от негативных эмоций, в частности очень эффективен для коррекции эмоциональных нарушений у детей [65].

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью коррекции школьной тревожности младших подростков и отсутствием научно-практических рекомендаций в этом направлении.

В связи с этим, **цель исследования** - изучить и выявить школьную тревожность младших подростков и разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии.

**Объект исследования:** школьная тревожность младших подростков.

**Предмет исследования:** коррекция школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии, позволит снизить уровень школьной тревожности у младших подростков по следующим факторам:

1. «Общая тревожность в школе».
2. «Переживания социального стресса».
3. «Фрустрация потребности в достижении успеха».
4. «Страх самовыражения».
5. «Страх ситуации проверки знаний».
6. «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих».
7. «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».
8. «Проблемы и страхи в отношениях с учителями».

**Задачи исследования:**

1. Исследовать проблему школьной тревожности в научной литературе.
2. Рассмотреть возрастно-психологические особенности младших подростков.
3. Раскрыть особенности арт-терапии как средства коррекции эмоциональной сферы младших подростков.
4. Организовать и провести констатирующий эксперимент.

5. Разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт – терапии.

6. Организовать и провести контрольный эксперимент, сравнить полученные данные.

**Методологическая база исследования:** отражена в научных трудах таких отечественных и зарубежных ученых как К. Изарда (теория дифференциации эмоций); психоаналитических теориях (З. Фрейда, К. Хорни); теории Ч.Д. Спилбергера; концепции отечественных психологов: Захаров И. В, Дубровина В.Р. Кисловская Л.И. Божович, К.С. Лебединская, В.В. Суворова, А.М. Прихожан, Н.Д. Левитов; теория К. Изарда, о том, что тревожность – это комплексное сплетение фундаментальных эмоций и других; в положении современной психологии о способах психологической коррекции эмоциональной сферы школьников посредством арт- терапии (А.И. Копытин, Б. Корт, И.В. Сусанина).

**Методы и методики исследования:**

1. Теоретические методы: анализ научных источников по проблеме исследования; формулировка выводов.

2. Эмпирические методы: диагностика уровня школьной тревожности Филлипса.

**Экспериментальная база:** исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 6 г. Красноярска. В исследовании принимали участие 40 подростков 5 классов, в возрасте 11-12 лет.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографического списка, приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ

## 1.1. Проблема школьной тревожности в научных исследованиях

В современной психологии существует различные определения понятия «эмоции». В переводе с латинского языка *emotio* - означает «волную», «потрясаю». Общепсихологическое определение - психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. В процессе эволюции эмоции возникли как средство, позволяющее живым существам определять биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий [34].

Структура эмоциональной сферы личности включает в себя следующие понятия:

- эмоциональная возбудимость – готовность эмоционального реагирования на значимые для человека раздражители. При повышенной эмоциональной возбудимости эмоциональные реакции в ответ на более слабые внешние и внутренние воздействия;

- сила эмоций – энергизация деятельности в зависимости от удовлетворения или неудовлетворения мотивов. Некоторые люди могут испытывать чувства такой силы и интенсивности, на которые другие оказываются неспособными;

- эмоциональная устойчивость – сопротивляемость действию эмоциогенных факторов, контроль импульсов и влечений, терпеливость, ведущие к стабильности состояния;

- эмоциональная лабильность – подвижность эмоций, благодаря которой человек быстро реагирует на смену ситуаций и обстоятельств, свободно выходит из одних эмоциональных состояний и входит в другие;

- общая эмоциональная направленность личности проявляется в том, какие эмоции оказываются наиболее близкими человеку, наиболее желательными и устойчивыми, обуславливает избирательность отношения субъекта к явлениям природы и искусства, жизненным ситуациям и окружающим его людям [47].

Выделяют такие виды чувств, как нравственные, интеллектуальные и эстетические. По классификации, предложенной К. Изардом, выделяются эмоции фундаментальные и производные. К фундаментальным относят: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину. Остальные – производные. Из соединения фундаментальных эмоций возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение [23].

Что касается проблемы изучением проблемы тревожности, то в отечественной психологии ей занимались такие ученые как Е. Ю. Брель, А. К. Дусавицкий, А. И. Захаров, А. М. Прихожан, Ю. Л. Ханин и др.

А. М. Прихожан указывает, что тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности, при этом различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [45].

С точки зрения Т.Ю. Артюховой, тревожность - состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску [5].

В США известным исследователем тревожности является К. Спилбергер. Он выделяет два понятия, две формы тревожности – тревога как состояние – ситуативная тревожность и как свойство – личностная тревожность [54]. Деление тревожности на данные формы прочно вошло в

психологический обиход и стало весьма удобным не только в теории, но и в диагностической и экспериментальной практике [4].

Аналогичным образом предлагает различать тревогу и тревожность Левитов, как это уже и было показано выше, с той разницей, что последняя рассматривается им как черта характера. Ситуативная тревожность конгруэнтна временному эмоциональному состоянию, вызванному действием факторов, содержащих для индивида реальную или воображаемую опасность. Личностная тревожность отражает довольно стабильное индивидуальное свойство, определяющееся тенденцией субъекта воспринимать угрозу собственной личности и готовностью реагировать на это повышением ситуативной тревожности в условиях даже небольшой опасности или напряжения [20].

Иначе говоря, личностная тревожность описывает относительно устойчивые индивидуальные различия в склонности индивида испытывать состояние тревоги. Относительно соотношения двух названных форм тревожности указывается, что генетически первичной следует считать ситуативную тревожность, вторичной – личностную тревожность [53].

Жизненный опыт человека, фиксирующий частоту и интенсивность испытываемых состояний тревоги, непосредственно влияет на формирование тревожности как черты личности; личностная тревожность же определяет особенности функционирования ситуативная тревожность при ее актуализации и, значит, выступает базовой в подобном случае [20].

Ф. Б. Березин отметил, что состояние тревоги (тревожности) - это эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания, и выделил 6 уровней состояния тревоги [9].

Первый уровень - наименьшая интенсивность тревоги. Выражается в переживаниях напряженности, настороженности, дискомфорта. Это ощущение не несет признака угрозы, а служит сигналом скорого наступления более выраженных проявлений тревоги, Данный уровень тревоги имеет наибольшее адаптивное значение.



На втором уровне ощущение внутренней напряженности сменяют гиперестезические реакции или же они присоединяются к нему. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении - отрицательную эмоциональную окраску.

Третий уровень - собственно тревога. Проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувства неясной опасности.

Четвертый уровень - страх. Возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объект, с которым связывается страх, не обязательно отражает реальную причину тревоги, действительную угрозу.

Пятый уровень - ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, которое возникает в результате постепенного нарастания тревоги и выражается в чувстве ужаса. При этом данное переживание связано не с содержанием чувства, а лишь с нарастанием тревоги. Подобное переживание может вызвать неопределенная, но очень сильная тревога.

Наиболее высокий уровень - тревожно-боязливое возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи. Дезорганизация поведения и деятельности вызывается тревогой, достигает при этом своего максимума [9].

Повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различных стрессов. Иначе, тревожность может быть обусловлена множеством различных факторов, на что указывал еще Н.Д. Левитов [32].

Среди них выделяют такие, как: вероятная неспособность субъекта реализовать значимые устремления в будущем; угроза престижу самооценки в ситуации межличностных отношений; расхождение между самооценками и оценками окружающих [4].

Поведение тревожных людей в деятельности по мнению Л.И. Божович имеет следующие особенности:

1. Высоко тревожные индивиды острее, чем низко тревожные, реагируют на сообщения о неудаче.

2. Высоко тревожные люди хуже, чем низко тревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.

3. Боязнь неудачи - характерная черта высоко тревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.

4. Мотивация достижения успехов преобладает у низко тревожных людей. Обычно она перевешивает опасение возможной неудачи.

5. Для высоко тревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.

6. Низко тревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче.

7. Личная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих объективно безопасных ситуаций, таких, которые несут в себе угрозу». [10].

До подросткового возраста тревожность является производной широкого круга семейных нарушений. В подростковом возрасте обсуждаемый конструкт приобретает форму устойчивого личностного образования, опосредуясь при этом особенностями «Я – концепции», отношения к себе. Механизм закрепления и усиления тревожности представляется как «замкнутый психологический круг», ведущий к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности [44].

Школьная тревожность выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за

пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия.

Е.П. Ильин, ссылаясь на данные ряда исследователей (Уваровой, 2000 и др.), отмечает, что причинами тревоги у школьников являются:

- 1) проверка знаний во время контрольных и других письменных работ;
- 2) ответ учащегося перед классом и боязнь ошибки, которая может вызвать критику учителя и смех одноклассников;
- 3) получение плохой отметки («плохой» может быть и тройка, и четверка – в зависимости от притязаний школьника и его родителей);
- 4) неудовлетворенность родителей успеваемостью ребенка;
- 5) лично значимое общение [24].

Подростков с высоким уровнем тревожности, свойственен стабильно высокий уровень эмоционального возбуждения, неуверенность, боязливость, минимальная самореализация. Они испытывают затруднения в общении, редко проявляют инициативу, у них снижена учебная мотивация, поведение носит – приневротический характер, с явными признаками дезадаптации [55].

Отмечается также, что тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей (для каждого возрастного периода) вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей [44].

В данные «возрастные пики тревожности» тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению

коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей [53].

В следующем параграфе сделаем акцент на возрастно-психологических особенностях детей младшего подросткового возраста.

## **1.2. Возрастно-психологические особенности младших подростков**

Психологическим аспектам становления личности подростка посвящено множество работ. Хронологические границы подросткового возраста точно не фиксированы. Разными авторами в качестве подросткового возраста выделяются периоды от 10-11 до 15 или от 11-12 до 16-17 лет. Это часто зависит от того, рассматривается ли как особый этап развития ранний юношеский возраст. Так, например, в периодизации Д.Б. Эльконина как отдельная эпоха развития выделяется отрочество, в которой стадиями являются младший подростковый и старший подростковый возраста, а возрастные границы отрочества – 12-13 до 18 лет [57].

Согласно терминологии Фонда Организации Объединенных Наций в области народонаселения (ЮНФПА), подростки - это лица в возрасте 10-19 лет (ранний подростковый возраст – 10-14 лет; поздний подростковый возраст – 15-19 лет).

Основное содержание подросткового возраста заключается в переходе от детства к взрослости. Все стороны развития личности подвергаются качественной перестройке, появляются и формируются новые психологические образования, возникают элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений со взрослыми и сверстниками, способов социального взаимодействия с ними, познавательной и учебной деятельности, интересов, содержания морально-этических норм, которые характеризуют поведение, деятельность и отношения [34].

С точки зрения Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которые в периодизациях рассматривают подростковый кризис как переход от младшего школьного возраста к подростковому, что дает основание другим исследователям назвать этот этап «предподростковым» [57].

Основным психологическим содержанием предподросткового кризиса является, по мнению К.Н. Поливановой, рефлексивный «оборот на себя». Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания [40].

«Кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает так много актуальных действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка очень трудно» [10].

Во время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка возникает «ориентировка на себя», на свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, в это время наблюдается стремление к нарочитой взрослости [56].

Таким образом, в психическом развитии детей младшего подросткового возраста наблюдаются резкие качественные изменения. Эти изменения касаются разных сторон развития и проявляются в поведении рядом признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию [43].

Изменения, происходящие в подростковом возрасте, последовательно охватывают четыре сферы развития: тело, мышление, социальную жизнь и

самосознание. Всякий раз эти изменения представляют собой психологические приобретения, отражающие содержание данного момента развития [16].

В младшем подростковом возрасте начинает складываться структура личностной идентичности, на которую особое влияние оказывают взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

Основные изменения, происходящие с младшими подростками, как отмечают Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова, касаются:

- учебной деятельности, которая приобретает смысл как деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию;
- сферы общения с товарищами, которое становится «особой формой жизни подростка» и выступает как деятельность по установлению близких отношений в коллективе;
- взросления как новообразования младшего подросткового периода – специфической формы самосознания, социального по своей природе и проявляющегося в «чувстве взрослости»;
- овладения этическими нормами поведения, специфика которого связана с понятием качеств «хорошего товарища», оцениваемых в отношении себя самого.

Это также указывает на новый этап в становлении самосознания подростков [57].

Таким образом, специфическое новообразование самосознания – это чувство взрослости, которое является важнейшей особенностью личности, ее структурным центром, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям и миру. С одной стороны, подросток отвергает свою принадлежность к миру детей, а с другой, – у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, хотя он и стремится к признанию окружающими его взрослости [52].

Важным фактором психического развития в подростковом возрасте является общение со сверстниками, выделяемое в качестве ведущей

деятельности этого периода. Отношения в группе сверстников, ее ценности играют большую роль в развитии подростка. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью к ценностям и нормам этой группы [43].

Тенденция к взрослости проявляется в постепенном отдалении от родителей. Ребенок требует суверенности, независимости, уважения к своим тайнам. В возрасте 10 – 12 лет дети еще пытаются найти взаимопонимание у родителей. Однако разочарование неизбежно, так как ценности их различны [49].

Все указанные изменения в психическом развитии подростка влияют на эмоциональную сферу.

Как отмечает В. Н. Куницына, недостаток опыта переживания эмоций в новой ведущей деятельности (учебе) и опыта общения приводят к тому, что подросток в основание своего эмоционального эталона кладет не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретного подразумеваемого человека. Сохраняется у подростков и отрицательное отношение к себе. В результате для школьников этого возраста характерна предрасположенность к отрицательным эмоциям и рассогласованность в мотивационной сфере.

Помимо этого, для детей в подростковом возрасте характерна легкая возбудимость, резкая смена настроений и переживаний. Подросток лучше, чем младший школьник, может управлять выражением своих чувств. В определенных ситуациях школьной жизни (плохая отметка, выговор за плохое поведение) он может скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение. Но при определенных обстоятельствах (конфликт с родителями, учителями, товарищами) подросток может проявить большую импульсивность в поведении. От тяжело переживаемой обиды он способен на такие поступки, как бегство из дома, даже попытка самоубийства [59].

По мнению А. М. Прихожан, наиболее характерными для раннего подросткового периода являются реакции протеста или оппозиции, имитации

или компенсации, что тоже сопровождается подростковой агрессивностью. Эти реакции периодически возникают в кругу семьи или школьном микроклимате (классе) в связи с неблагоприятно сложившейся ситуацией, имеют четкую направленность против тех лиц, которые, по его мнению, повинны в ее возникновении. Эта реакция может быть вызвана чрезвычайными требованиями к ребенку, непосильной для него учебной или другой нагрузкой. Причинами ее возникновения может быть конфликт между родителями, несправедливое, по его мнению, наказания и т.д., самоизоляция в коллективе школьников. Часто такие подростки замкнуты, ни с кем не дружат, часто вступают в конфликты с товарищами и взрослыми.

Для эмоциональной сферы подростков характерна повышенная готовность к ожиданию страха, проявляющаяся в тревожности. В. Н. Кисловская, установила, что самая высокая тревожность наблюдается в подростковом возрасте. Поэтому, отрицательное последствие тревожности отражается в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (творческого) мышления, для которого свойственны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным. Наше исследование имеет практическую значимость и будет продолжено в плане диагностики и коррекции высоко-тревожных подростков [55].

Вопрос об арт-терапии как средство коррекции эмоциональной сферы младших подростков рассмотрим в следующем параграфе.

### **1.3.Арт-терапия как средство коррекции эмоциональной сферы младших подростков**

В настоящее время возникает необходимость рассматривать искусство не только как фактор развития и формирования личности, но и как



эффективное средство профилактики и коррекции нарушений, сохранения здоровья детей и подростков [35].

Основой арт-терапии выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий клиенты вовлекаются в изобразительную деятельность [62].

Существуют различные точки зрения на определение арт-терапии, в частности одни связывают ее с лечебным применением разных искусств, другие же связывают данное направление исключительно с лечебным применением клиентом разных изобразительных средств.

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 [56].

Термин «арт-терапия» (буквально: лечение искусством) ввел в употребление художник Адриан Хилл в 1938 году. Этот метод был применен в США в работе с детьми, вывезенными из фашистских лагерей во время Второй мировой войны. В начале своего развития арт-терапия отражала психоаналитические взгляды З. Фрейда и К. Г. Юнга, по которым конечный продукт художественной деятельности клиента (будь то рисунок, скульптура, инсталляция) выражает его неосознаваемые психические процессы [44].

Арт-терапия является средством свободного самовыражения. В особой символической форме: через рисунок, игру, сказку, музыку – можно помочь подростку дать выход своим сильным эмоциям, переживаниям, получить новый опыт разрешения конфликтных ситуаций [60].

Арт-терапия относится к самым древним и естественным формам коррекции эмоциональных состояний, в частности, снижения тревожности, освобождения от негативных состояний формирования адекватной самооценки. Поэтому в последнее время данный метод все больше используется психологами в коррекционно-развивающей работе с детьми и

подростками имеющими эмоционально-личностные нарушения и дает положительные результаты [62].

Использование арт-терапии основывается на том, что состояние внутреннего «Я» ребенка отражается в продуктах его творчества. Рисуя, ребенок получает возможность не только снять возбудимость, тревожность, агрессивность, недоверие к себе и другим, но и обрести уверенность в себе и успех, а также связанные с ним положительные переживания и образцы поведения [26].

Кроме того, одной, из наиболее значимых характеристик арт-терапевтического взаимодействия участников является опыт позитивной совместной деятельности, развитие коммуникативной активности, актуализации ролей «зритель - художник», придание ценности детским переживаниям [35].

Формирование взаимоотношений в процессе совместной художественной деятельности глубоко изучено Т.Г. Казаковой, Н.П. Сакулиной, Л.М. Таджибаевой и др. Психотерапевтическим воздействием сотворчества на эмоциональное, а также нравственное развитие личности занимались А.И. Аржанова, И.П. Воропаева, В.Г. Нечаева, Р.В. Овчарова, Н.Э. Фаас. Методы арт-терапии обладают возможностями мягкой гуманной поддержки личности ребенка, развивают его способности к самопознанию Дж. Аллан, М. Бурно, Л.Д. Лебедева, В. Ловенфельд, Е.Г. Макарова.

Согласно З. Фрейду изобразительное творчество имеет много общего с фантазиями и сновидениями, так как подобно им выполняет компенсирующую роль и снимает психологическое напряжение, возникающее при фрустрации инстинктивных потребностей [43].

Н. М. Сокольникова большое внимание уделяла вопросам самопознания и саморазвития средствами искусства, в частности, развитию «художественно-творческой активности, которая, в том числе, предполагает развитие процессов эмоционально-чувственного восприятия произведений

искусства, фантазии, воображения, которые, в свою очередь, находя выражение в разнообразных видах художественной деятельности - живописи, графике, декоративной работе - являются чувственным и эмоциональным началом самовыражения» [33].

Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний либо напротив чрезмерно связан с речевым общением [26].

Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы и найти благодаря этому путь к их решению.

В арт-терапевтической работе может участвовать каждый, так как она не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков [60].

Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений [5].

Арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у детей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию.

Арт-терапия выполняет ряд важных функций в работе с детьми и подростками. Во –первых, это освобождение от негативных состояний; во – вторых, снимает нервно-психическое напряжение; в – третьих, формирует межличностное поведение и самооценку.

Основная техника арт-терапевтического воздействия – это техника активного воображения, открывающая неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества при активном познании своего «Я» [26].

Существуют различные виды арт-терапии. Наиболее распространенными видами являются: изотерапия, игротерапия, песочная терапия, музыкотерапия, сказкотерапия и др. Важно отметить, что при выборе того или иного вида арт-терапии, необходимо учитывать возраст и особенности детей [60].

Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, налаживания контактов, снятия эмоционального напряжения.

Среди многообразия современных психотерапевтических методов арт-терапия отличается особой «мягкостью». Индивид во многих случаях оказывается «ведущим» арт-терапевтический процесс, выражая себя в том стиле и тех формах, которые отвечают его состоянию, особенностям личности и потребностям.

Активизировать фантазию и выразить возникающие при этом образы средствами художественной экспрессии позволяют также арт-терапевтические упражнения с песком. Невербальные средства позволяют обходить «цензуру сознания», поэтому они уникальны для исследования бессознательных процессов [33].

Арт-терапевтические упражнения служат средством свободного самовыражения и самопознания, они имеют «инсайт-ориентированный» характер; предполагают атмосферу доверия, внимания к внутреннему миру человека. Применение арт-терапевтических упражнений незаменимо в случаях эмоциональных нарушений (страх, тревожность) и коммуникативной некомпетентности. В случае трудностей общения – замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности – арт-терапевтические занятия позволяют объединить людей в группу (при сохранении индивидуального характера их деятельности) и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктами [65].

Как отмечает И.Ялом «при групповой психотерапии (включая и групповую арт-терапию) особую значимость приобретаю такие

«исцеляющие» факторы, как групповая сплоченность и поддержка, получение информации, межличностное научение, реализация альтруистической потребности, коррекция психических паттернов, связанных с пребыванием в «первичной семейной группе», имитация поведения, развитие социальных навыков и другие [40].

Таким образом, коррекционно-развивающие возможности арт-терапии предоставляют возможность для коррекции школьной тревожности детей.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

В первой главе мы рассмотрели различные определения тревожности, изучили структуру эмоциональной сферы личности в целом.

Анализируя различные трактовки, в основу исследования положили определение, данное А. М. Прихожан, что тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности, при этом различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [45].

Помимо этого, определили виды тревожности, предложенные К. Спилбергером. Он выделяет два понятия, две формы тревожности – тревога как состояние – ситуативная тревожность и как свойство – личностная тревожность [54].

Во втором параграфе сделали акцент на психологических аспектах становления личности подростка: кризис, социальная ситуация развития, новообразование.

Выявили, что для детей в подростковом возрасте характерна легкая возбудимость, резкая смена настроений и переживаний. Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Существуют определенные области, объекты действительности, которые

вызывают повышенную тревогу большинства детей (для каждого возрастного периода) вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей [44].

В целях коррекции и снижения уровня тревожности подростков, можно использовать средства арт-терапии.

Арт-терапия - это одно из направлений терапии искусством или терапии творческим самовыражением [26].

В процессе рисования, игры, сочинения историй подростки непроизвольно получают возможность выразить свои чувства и эмоции, обозначить состояние своего внутреннего «Я», уменьшить тревожность, агрессивность, обрести уверенность в своих силах, получить положительные эмоциональные переживания, обучится конструктивным навыкам общения и эффективным моделям поведения [40].

Согласно В.А. Аверину, в рамках подросткового возраста, развитие аффективного воображения направлено на изживание полученных психотравмирующих воздействий, путем многократного их варьирования в игре, рисовании и других видах продуктивной творческой деятельности, в случае устойчивых конфликтов с реальностью дети обращаются к замещающему воображению [2].

Таким образом, школьная тревожность младших подростков – это весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема и особенности психолого-педагогической коррекции ее, на современном этапе является весьма актуальным.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ**

### **2.1. Описание методик исследования и групп испытуемых**

Изучение школьной тревожности младших подростков было организовано на базе МБОУ СОШ № 6 г. Красноярска, в 5 классах.

В исследовании участвовало 40 человек. Из них 23 девочки и 17 мальчиков. Возрастные рамки обследуемых – 11- 12 лет.

Цель исследования: изучить и выявить школьную тревожность младших подростков и разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии.

Исследование включало в себя несколько этапов:

1. Подготовительный этап. На этом этапе проводился анализ научной литературы, формулирование основных положений исследования, подбор методов и методик, базы исследования.

2. Основной этап. Проведение констатирующего исследования школьной тревожности младших подростков, разработка и реализация коррекционно - развивающей программы, направленной на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт –терапии.

3. Заключительный этап. На этом этапе проводилась обработка, анализ и интерпретация полученных в исследовании данных.

Для осуществления исследования использовалась методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [8].

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей 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, текст опросника, обработка и интерпретация результатов и представлены в приложении А.

## 2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Полученные результаты представлены в таблице 1 (приложение Б) и на рисунке 1.

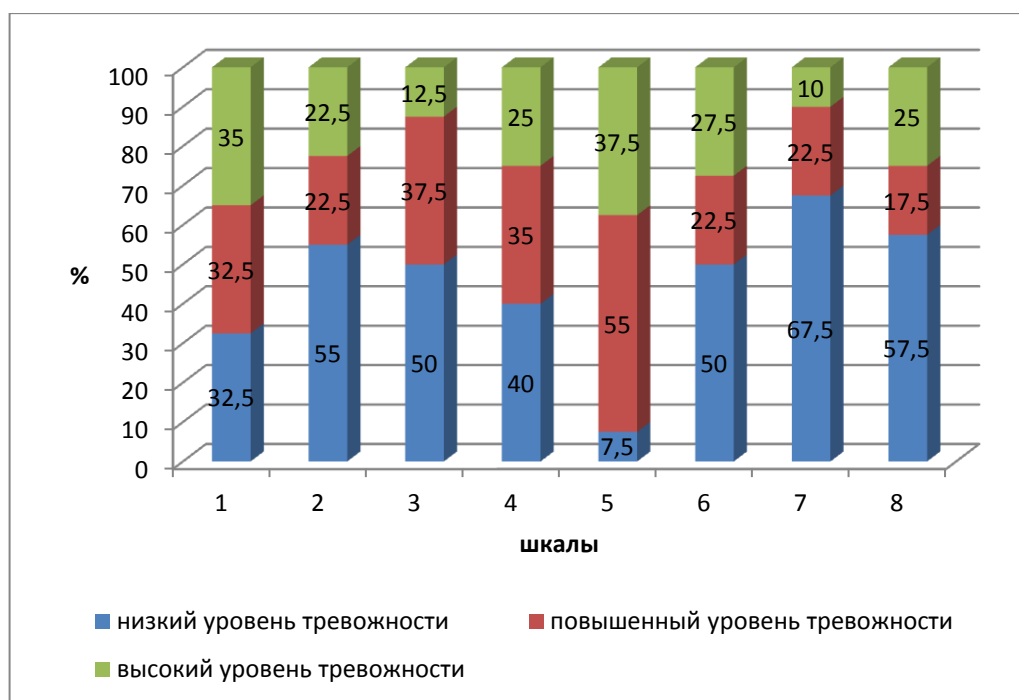


Рис.1. Распределение уровней тревожности по факторам школьной тревожности

- 1.«Общая тревожность в школе».
- 2.«Переживания социального стресса».
- 3.«Фрустрация потребности в достижении успеха».
- 4.«Страх самовыражения».
- 5.«Страх ситуации проверки знаний».
- 6.«Страх не соответствовать ожиданиям окружающих».
- 7.«Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».
- 8.«Проблемы и страхи в отношениях с учителями».



Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что по шкале «Общая тревожность в школе» большое число испытуемых имеют высокий уровень тревожности (35%), показатели низкого и повышенного уровня составляют равное количество (32, 5%).

Помимо этого, повышенный уровень тревожности по шкале «Страх ситуации проверки знаний» составляет 55%, а высокий уровень равен 37,5% от числа испытуемых, то есть для подростков характерно негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей. При этом показатель по низкому уровню тревожности равен 27,5%

По шкале «Переживания социального стресса», то есть эмоциональное состояние подростков, на фоне которого развиваются их социальные контакты (прежде всего - со сверстниками) преобладает низкий уровень тревожности и составляет 55%, Повышенный и высокие уровни включают равное количество процентов 22,5%.

Результаты по шкале: «Фрустрация потребности в достижении успеха» показали, что у половины испытуемых низкий уровень тревожности (50%), а следовательно не выражен неблагоприятный психический фон, не позволяющий подросткам развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. Но другая половина испытуемых имеет повышенный (37,5%) и высокий (12,5%) уровни тревожности по данной шкале.

«Страх самовыражения», данный показатель равен 40% по низкому уровню тревожности, но и также подростки испытывают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, этому свидетельствуют повышенный уровень тревожности у 35% и высокий уровень у 25%.

«Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у половины подростков результаты находятся на низком уровне (50%). У второй половины относятся к уровням повышенной тревожности (22,5%) и 27,5%

высокой, то есть выраженная ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревоги по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

По шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» большинство испытуемых имеют низкий уровень тревожности (67,5%), то есть, не выражены особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость подростков к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Но тем не мене, у 22,5% повышенный уровень тревожности и у 10% высокий по данной шкале.

Последняя шкала «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» свидетельствует о том, что у большинства испытуемых низкий уровень тревожности (57,5%), то есть не выражен негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения подростков. Стоит отметить, что у 17,5% повышенный уровень, а у 25% высокий уровень тревожности.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод об актуальности разработки и реализации коррекционно - развивающей программы, направленной на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии.

### **2.3.Коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии**

Считается, что корректировать повышенную тревожность необходимо, во-первых, потому, что она через определенный образ, оставленный страхом, предупреждает об опасности, во-вторых, последствия тревожности как свойства личности разрушительны для развития личности [25].

Сама по себе тревожность - прогрессирующее явление. Поэтому снижение тревожности подростков до оптимального уровня трудная, но необходимая задача. Однако задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе логической связи между процессами диагностики и коррекции и оценки зоны ближайшего развития ребенка [19].

В связи с этим, нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии.

В основе коррекционно-развивающей программы лежит концепция онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии. В рамках этой концепции в качестве основной цели арт-терапии рассматриваются позитивные личностные изменения в виде гармонизации и развития системы отношений за счет коррекции неадекватных когнитивных, эмоциональных и поведенческих стереотипов, а также раскрытия внутренних ресурсов организма и психики подростка.

Следовательно, в основе коррекционно-развивающей программы лежат следующие принципы:

- принцип субъектности (отношение к участникам не как к пассивным реципиентам коррекционных и развивающих воздействий, но как к личностям с индивидуальным набором потребностей, взглядов, установок и т. д.);
- принцип активности (всемерное вовлечение участников в разные формы творческого самораскрытия, предполагающие проявление ими инициативы и ответственности);
- партнерство в терапевтических отношениях (уважение позиции клиента, иногда - «следование» за его инициативой, стимулирование его к выражению своих чувств и мыслей);
- опора на наглядно-чувственный характер деятельности (активное использование визуальных, музыкально-аудиальных, кинестетических и

игровых средств самовыражения, стимулирование творческого воображения);

- постоянная обратная связь (отчет участников о своих чувствах, мыслях и впечатлениях от работы и взаимодействии друг с другом и ведущим; комментирование ведущим особенностей творческой экспрессии и поведения участников);

- единство и взаимодополнение вербальной и невербальной экспрессии (чередование занятий изобразительной деятельности, движения и танца, музицирования, сочинения историй и обсуждений);

- интегративность (активизация и развитие в ходе занятий эмоциональных, познавательных и поведенческих аспектов личности, преодоление противоречий между чувствами, мыслями и поступками);

- системность (восприятие поведения и проблем участников в контексте терапевтических, групповых и социальных отношений, а также с учетом широкого набора раз личных факторов риска и здоровьесбережения);

- ориентация на саморазвитие, доверие к внутренним ресурсам организма и психики подростка с параллельным привлечением внешних ресурсов [33].

Цель программы: снижение уровня школьной тревожности.

Коррекционно-развивающая программа решает следующие задачи:

- создание доверительной атмосферы в группе и психологической безопасности участников;

- раскрытие индивидуальных потребностей, чувств и проблем участников в изобразительной и иной творческой деятельности и обсуждениях;

- преодоление тревоги, психологических защит и сопротивления, препятствующих самораскрытию;

- подведение участниками личных итогов.

Коррекционно-развивающая программа основана на использовании разных форм творческого самовыражения:

1)изотерапии - терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием;

2)игротерапии - это психокоррекционное использование игры, которое оказывает сильное влияние на развитие личности, способствует созданию близких отношений между участниками группы, помогает снять напряженность, повышает самооценку, позволяет поверить в себя в различных ситуациях общения, поскольку в процессе игры снимается опасность социально значимых последствий;

3)сказкотерапии - метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром;

4)музыкотерапии - это контролируемое использование звуков и музыки в лечении и реабилитации клиентов, представляющее собой деятельность, включающую: воспроизведение, фантазирование, импровизацию с помощью человеческого голоса и выбранных музыкальных инструментов или прослушивание специально подобранных музыкальных произведений;

Общая структура занятия включает следующие разделы:

I. Введение и «разогрев», предполагают знакомство и подготовку учеников к работе, создание атмосферы доверия и безопасности. Представляет собой разные виды физической активности и способы «настройки» на работу.

II. Основная часть. Этап коррекционно-развивающей работы предполагает использование основных арт-терапевтических приемов.

III. Рефлексия. Этап обсуждения и завершения работы. Обратная связь.

Занятия в группе проводятся два раза в неделю, продолжительностью 60 минут (приложение В).

После завершения коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный эксперимент, в котором участвовали те же испытуемые и использована та же методика, что и на констатирующем этапе исследования.

Результаты контрольного эксперимента изображены в таблицах 4, 5, 6 (Приложение Г), на рисунке 2, а также сравнительные данные до и после проведения коррекционно-развивающей программы представлены в таблице 7 (приложение Г).

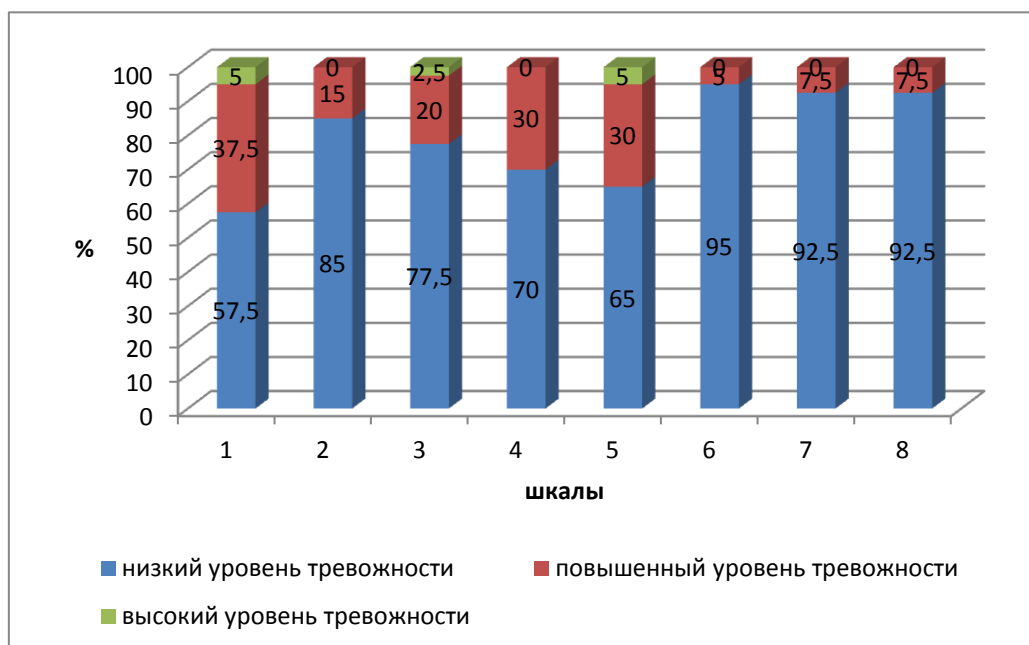


Рис.2 Распределение уровней тревожности по факторам школьной тревожности после проведения коррекционно-развивающей программы

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что по шкале «Общая тревожность в школе» показатель до проведения коррекционно-развивающей программы равен 32,5% по низкому уровню, после проведения коррекционно-развивающей работы составляет 57,5% по данному уровню. При этом, до проведения программы повышенный уровень составлял 32,5% после проведения развивающих мероприятий равен 37,5%. И, наконец, низкий уровень был 35%, а после коррекционно-развивающей программы лишь 5%, что говорит о снижении уровня тревожности.

К тому же стоит отметить, что значительно снизился показатель «Страх ситуации проверки знаний», до проведения развивающих мероприятий составлял 7,5%, а после 65% по низкому уровню. Повышенный уровень тревожности был на отметке 55%, а после программы стал равен 30%. Что касается высокого уровня, то до коррекционно-развивающих мероприятий

равнялся 37,5%, а после проведения программы лишь 5%, то есть для большинства испытуемых характерно незначительное проявление негативного отношения и переживания тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

По шкале «Переживания социального стресса», характеризующий эмоциональное состояние подростков, на фоне которого развиваются их социальные контакты (прежде всего - со сверстниками), говорит о том, что низкий уровень составлял 55%, а после проведения коррекционных мероприятий 85%. До проведения коррекционно-развивающей программы повышенный уровень по данному показателю был равен 22,5%, а после снизился до 15%. И по высокому уровню, также произошли изменения, до проведения мероприятий был 22,5%, а после проведения программы на данный уровень равен 0.

«Фрустрация потребности в достижении успеха» показатель был равен 50% по низкому уровню, после развивающих мероприятий составляет 77,5%. Повышенный уровень до проведения развивающей программы посредством арт-терапии равен 37,5%, после ее проведения составил 20%. И по высокому уровню также изменились результаты до составляли 12,5%, после равны 2,5%, то есть у большинства испытуемых не выражен неблагоприятный психический фон, не позволяющий подросткам развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата.

Помимо этого, показатель «Страх самовыражения», равен 40% до проведения коррекционно-развивающей программы и 70% после ее проведения, то есть у испытуемых наблюдается снижение негативного эмоционального переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Этому свидетельствует снижение показателей повышенного уровня, до - 35%, а после 30% и по высокому уровню результаты благоприятные: до проведения программы - 25%, после равны нулю.

Данные по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» до проведения развивающих мероприятий показатель по низкому уровню составил 50%, а после проведения программы равен 95%. Снизилась результаты по повышенному уровню тревожности: 22,5% - до и 5% - после и по высокому уровню тревожности до проведения программы 27,5%, а после составил 0%, то есть отсутствует выраженная ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревоги по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Показатели по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» так же свидетельствует об изменении данных в положительную сторону: 67,5% по низкому уровню до проведения развивающих мероприятий и 92,5% после их проведения. Повышенный уровень составлял 22,5% до проведения программы, а 7,5% после ее проведения. Высокий уровень равен 10% до проведения программы и 0% после проведения коррекционно-развивающей программы посредством арт-терапии. Таким образом, не выражены особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость подростков к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Наблюдается не выраженный негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения подростков по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», низкий уровень был ранее 57,5%, а после проведения 92,5%. Повышенный уровень составлял 17,5%, а после проведения развивающих мероприятий - 7,5%. До реализации программы высокий уровень составлял 25%, а после равен нулю.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод об эффективности реализации коррекционно - развивающей программы, направленной на коррекцию школьной тревожности младших подростков



посредством арт-терапии, в связи с тем, что показатели уровня тревожности стали ниже по всем исследуемым шкалам методики.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

В экспериментальном исследовании участвовали 40 младших подростков 5 классов, в возрасте 11-12 лет; была определена методика исследования: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

Таким образом, анализируя данные методики, можно сделать вывод, что подростки испытывают тревожное состояние, связанное с различными формами их включения в жизнь школы.

Помимо этого для испытуемых характерно негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

А так же большинство опрашиваемых испытывают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

На формирующем этапе исследования разработана и реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию эмоциональной тревожности младших подростков посредством арт-терапии.

После реализации программы, мы видим ее эффективность, в связи с тем, что по всем шкалам методики показатели снизились.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа была ориентирована на изучение и выявление школьной тревожности младших подростков и разработку коррекционно-развивающей программы, направленной на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии.

В связи с поставленной целью в первой главе нашего исследования рассмотрено состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе, в результате чего было выявлено, что:

1. Эмоциональная жизнь ребенка проходит длительный путь развития, прежде чем достигнет той сложности и многообразия, которая характерна для взрослого человека. Важнейший этап в эмоциональном развитии ребенка наступает тогда, когда и начинают возникать разнообразные социальные чувства, связанные с созреванием «Я» ребенка.

2. За основу нашего исследования мы взяли определение Артюхова, тревожность - состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску [5].

3. Большинство исследователей (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.И. Захаров, М.В. Киселева и др.) к распространенным причинам нарушения эмоционального благополучия детей относят: завышенные требования к ребенку; догматическую систему воспитания, не учитывающую способности, интересы и склонности детей; несогласованность требований со стороны взрослых; переизбыток информации, получаемой ребенком (интеллектуальные перегрузки); конфликтные отношения между родителями; тревожность в отношениях с ребенком, избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками и т.д. [40].

4. В целях коррекции и снижения уровня тревожности подростков, можно использовать средства арт-терапии. В процессе рисования, игры,

сочинения историй подростки произвольно получают возможность выразить свои чувства и эмоции, обозначить состояние своего внутреннего «Я», уменьшить тревожность, агрессивность, обрести уверенность в своих силах, получить положительные эмоциональные переживания, обучится конструктивным навыкам общения и эффективным моделям поведения.

5. Таким образом, школьная тревожность младших подростков - это весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема и особенности психолого-педагогической коррекции ее, на современном этапе является весьма актуальным.

Анализ теоретических положений позволил представить результаты экспериментального исследования, проведенной на базе МБОУ СОШ № 6 г. Красноярска. В исследовании принимали участие 40 подростков 5 классов, в возрасте 11-12 лет. Для достижения цели нами была выделена следующая методика как инструментарий для нашего исследования: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

Исходя из анализа экспериментального исследования, можно сделать ряд выводов:

1. По шкале «Общая тревожность в школе» показатель до проведения коррекционно-развивающей программы равен 32,5% по низкому уровню, после проведения коррекционно-развивающей работы составляет 57,5% по данному уровню. При этом, до проведения программы повышенный уровень составлял 32,5% после проведения развивающих мероприятий равен 37,5%. И наконец, низкий уровень был 35%, а после коррекционно-развивающей программы лишь 5%, что говорит о снижении уровня тревожности.

2. Значительно снизился показатель «Страх ситуации проверки знаний», до проведения развивающих мероприятий составлял 7,5%, а после 65% по низкому уровню. Повышенный уровень тревожности был на отметке 55%, а после программы стал равен 30%. Что касается высокого уровня, то до коррекционно-развивающих мероприятий равнялся 37,5%, а после проведения программы лишь 5%, то есть для большинства испытуемых

характерно незначительное проявление негативного отношения и переживания тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

3. По шкале «Переживания социального стресса», характеризующий эмоциональное состояние подростков, на фоне которого развиваются их социальные контакты (прежде всего - со сверстниками), говорит о том, что низкий уровень составлял 55%, а после проведения коррекционных мероприятий 85%. До проведения коррекционно-развивающей программы повышенный уровень по данному показателю был равен 22,5%, а после снизился до 15%. И по высокому уровню, также произошли изменения, до проведения мероприятий был 22,5%, а после проведения программы на данный уровень равен 0.

4. «Фрустрация потребности в достижении успеха» показатель был равен 50% по низкому уровню, после развивающих мероприятий составляет 77,5%. Повышенный уровень до проведения развивающей программы посредством арт-терапии равен 37,5%, после ее проведения составил 20%. И по высокому уровню также изменились результаты до составляли 12,5%, после равны 2,5%, то есть у большинства испытуемых не выражен неблагоприятный психический фон, не позволяющий подросткам развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата.

5. «Страх самовыражения», равен 40% до проведения коррекционно-развивающей программы и 70% после ее проведения, то есть у испытуемых наблюдается снижение негативного эмоционального переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Этому свидетельствует снижение показателей повышенного уровня, до - 35%, а после 30% и по высокому уровню результаты благополучные: до проведения программы - 25%, после равны нулю.

6. Данные по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» до проведения развивающих мероприятий показатель по

низкому уровню составил 50%, а после проведения программы равен 95%. Снизилась результаты по повышенному уровню тревожности: 22, 5% - до и 5% - после и по высокому уровню тревожности до проведения программы 27,5%, а после составил 0%, то есть отсутствует выраженная ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревоги по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Показатели по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» так же свидетельствует об изменении данных в положительную сторону: 67,5% по низкому уровню до проведения развивающих мероприятий и 92,5% после их проведения. Повышенный уровень составлял 22,5% до проведения программы, а 7,5% после ее проведения. Высокий уровень равен 10% до проведения программы и 0% после проведения коррекционно-развивающей программы посредством арт-терапии. Таким образом, не выражены особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость подростков к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Наблюдается не выраженный негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения подростков по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», низкий уровень был ранее 57,5%, а после проведения 92,5%. Повышенный уровень составлял 17,5%, а после проведения развивающих мероприятий - 7,5%. До реализации программы высокий уровень составлял 25%, а после равен нулю.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод об эффективности реализации коррекционно - развивающей программы, направленной на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии, в связи с тем, что показатели уровня тревожности стали ниже по всем исследуемым шкалам методики.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт-терапии, позволит снизить уровень школьной тревожности у младших подростков по следующим факторам:

- 1.«Общая тревожность в школе».
- 2.«Переживания социального стресса».
- 3.«Фрустрация потребности в достижении успеха».
- 4.«Страх самовыражения».
- 5.«Страх ситуации проверки знаний».
- 6.«Страх не соответствовать ожиданиям окружающих».
- 7.«Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».
- 8.«Проблемы и страхи в отношениях с учителями».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1.Абрамова Г.С. Практическая психология. М.: Академич. проект, 2005, 496 с.
- 2.Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб.: изд-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.
- 3.Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избр. пед. труды. Т. 1. М., 1980.
- 4.Аракелов Г.Г., Лысенко Н.Е., Шотт Е.К. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 2. С. 102-113.
- 5.Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: Дисс. ... к. пс. наук. - Новосибирск, 2000.
- 6.Астапов В.М. Тревожность у детей. М.: ПЕРСЭ, 2008, 160 с.
- 7.Астапов В. Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 111-117.
- 8.Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. Вып. 2. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
- 9.Березин Ф.Б. Тревога и адаптационные механизмы. М., 2008
- 10.Божович Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
- 11.Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: Педагогика, 2008.
- 12.Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. М.: Ось-89, 2001.
- 13.Вилюнас В.К. Психология эмоций. Хрестоматия, Питер, 2007. 496 с.
- 14.Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / Под. ред. И. Ю. Кулагина, В. Н. Калюцкого. М.: Сфера, 2001.
- 15.Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И .В.Дубровиной, М.И Лисиной. М., 1982.

16. Волков Б.С. Психология подростка: Учебное пособие. М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2005, 208 с.
17. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2004.
18. Гарбузов В.И. Нервные и трудные дети. СПб.: Асрель, 2007, 352 с.
19. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998.
20. Забродин Ю.М., Бороздина Л.В., Мусина И.А. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 5. С. 87-94.
21. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб: Союз, 1997.
22. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов, КАРО, 2006, 672 с.
23. Изард К. Эмоции человека, М.: Издательство: Директ-Медиа, 2008, 954 с.
24. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб: Питер, 2005. 412 с.
25. Исследование особенностей проявления тревожности на разных этапах подросткового возраста // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам I студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. М.: МЦНО. 2013. № 1 URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/1.pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1.pdf) (дата обращения 14.04.2017).
26. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Речь, 2007.
27. Киселева М.В. Арт-терапия в психологическом консультировании: учебное пособие. СПб.: Речь, 2014. 64 с.
28. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
29. Коваленко Н.П. Психологический практикум. СПб.: ИПТП, 2005.



30. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. Минск, 1997.
31. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003.
32. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 69-78.
33. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2007, 197 с.
34. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Сфера, 2001. 464с.
35. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256с.
36. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 131-137.
37. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков, СПб.: Речь, 2010, 256 с.
38. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. 800 с.
39. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2007.
40. Михайлова С. С. Коррекция тревожности подростков средствами арт-терапии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. Т. 6. С. 147-150. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770051.htm> (дата обращения 21.04.2017).
41. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для пед. ин-тов. / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1985.
42. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности // Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001.
43. Овчарова Р.В. Психология родительства : учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 368 с.

- 44.Осипова А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ТЦ Сфера 2004.
- 45.Петров А. А. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 266–270. URL: htm (дата обращения 03.05.2017).
- 46.Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 20-33.
- 47.Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Академия, 2000. 184 с.
- 48.Практикум по игровой психотерапии/Под ред. Х. Кэдьюсон, У Шефер СПб.: Питер, 2001.
- 49.Практикум по креативной терапии/Под ред. Т. Д. Зинкевич - Евстегнеева, Т. М. Грабенко СПб.: Речь; ТЦ Сфера, 2001.
- 50.Практическая психодиагностика методики и тесты/ ред. составитель Д.Я. Райгородский, Самара: БАХРАХ; М., 2007.
- 51.Практическая психология образования. / Под редакцией И. В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
- 52.Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11-17.
- 53.Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва-Воронеж, 2000.
- 54.Психологическое консультирование в школе. Хрестоматии / Сост. Н .В. Коптева. Пермь: Западно-Уральский учебно-научный центр, 1993. 220с.
- 55.Психология современного подростка / Под ред.Л. А. Регуш. М.: Речь , 2005., с. 318
- 56.Психотерапевтическая энциклопедия/ Под ред. Карвасарского Б. Д. СПб.: Питер, 2002.
- 57.Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Мир, 1994.

- 58.Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1996.
- 59.Ромицына Е. Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности». М.: Речь, 2006.
- 60.Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М.: НИИОПП АПН СССР, 1990. 215 с.
- 61.Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. 2013. Вып. 2. С. 42-52.
- 62.Сидоренко М.Н. Возможности арт-терапии в развитии и коррекции эмоционально-поведенческой сферы детей дошкольного возраста // Личность , семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012.
- 63.Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. М., 1983.
- 64.Хотина Л. А. Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности младших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 146–150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95073.htm> (дата обращения 11.05.2017).
- 65.Шабышева Ю. Е. Психологические средства коррекции дезадаптивного поведения подростков: дисс. ... канд. психол. наук. Омск, 2006. 204 с.
- 66.Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. 349 с.
- 67.Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
- 68.Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В. В Лебединского, О.С.Никольской, Е.Р. Баенекоей, М.М Либлинг. М., 1990

69.Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / Под ред. Е .М.Борисовой. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Методика «Диагностики уровня школьной тревожности Филлипса»

Инструкция: «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».

#### Обработка и интерпретация результатов.

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

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

2. 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.

Факторы	№ вопросов
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; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| 4. Страх самовыражения                             | 27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6 |
| 5. Страх ситуации проверки знаний                  | 2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6   |
| 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих   | 3,8,13,17, 22; сумма = 5          |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 9,14,18, 23, 28; сумма = 5        |
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями      | 2,6,11,32,35,41,44,47; сумма = 8  |

### Ключ к вопросам

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-	

### Результаты:

1) Число несовпадений знаков («+» - да, «-» - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.
4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

### **Текст опросника.**

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. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами 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 учебой?
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 удастся 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?

Сводная таблица суммарных баллов несовпадений по шкалам  
методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса  
(в баллах)

№ испытуемого	Номер шкалы							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	9	3	5	2	3	1	1	2
2.	15	4	7	4	3	2	0	3
3.	11	5	6	3	4	1	2	2
4.	18	6	8	4	3	3	2	6
5.	8	3	5	2	3	2	0	2
6.	21	10	11	5	4	4	3	4
7.	16	6	7	5	5	3	2	3
8.	11	3	3	3	4	2	1	2
9.	17	9	10	5	5	4	3	6
10.	9	3	6	4	3	2	2	3
11.	11	4	5	3	3	3	0	2
12.	19	9	13	6	4	4	5	6
13.	10	4	7	3	4	2	2	2
14.	11	5	6	2	3	1	2	1
15.	18	7	8	5	4	2	3	5
16.	9	4	5	4	3	2	1	3
17.	22	11	12	6	6	4	4	8
18.	15	7	8	5	4	1	2	3
19.	20	10	11	5	6	5	3	5
20.	8	4	7	4	3	2	2	2
21.	21	10	9	4	5	3	2	3
22.	10	3	5	3	2	0	0	1
23.	22	8	10	5	6	5	3	7
24.	7	2	2	1	4	1	1	5
25.	14	4	5	2	5	3	3	4
26.	18	7	8	3	6	4	4	8
27.	9	3	4	1	3	1	0	3
28.	20	9	9	3	6	5	4	8
29.	17	7	9	4	6	3	3	6
30.	6	2	2	1	3	0	0	2
31.	19	6	8	6	6	5	2	7
32.	14	8	5	2	5	1	1	2

33.	11	3	4	2	3	2	1	2
34.	18	10	8	4	6	4	3	6
35.	13	3	2	2	3	3	1	5
36.	8	2	2	1	2	0	1	2
37.	13	4	3	2	5	3	2	3
38.	17	9	9	3	6	4	3	7
39.	6	5	3	1	2	1	1	2
40.	10	3	4	2	4	3	1	4

Название шкал:

- 1.«Общая тревожность в школе».
- 2.«Переживания социального стресса».
- 3.«Фрустрация потребности в достижении успеха».
- 4.«Страх самовыражения».
- 5.«Страх ситуации проверки знаний».
- 6.«Страх не соответствовать ожиданиям окружающих».
- 7.«Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».
- 8.«Проблемы и страхи в отношениях с учителями».

Далее, считаем количество несовпадений и переводим их в %.

Например, у испытуемого № 1 - 9 не совпадений из 22 возможных (по шкале «Общая тревожность в школе»), следовательно, 22 – 100%, а 9 – X, отсюда:

$$X = \frac{9 \times 100}{22} = 40,9\%$$

Таблица 2

Сводная таблица по шкалам  
методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса  
(в %)

№ испытуемого	Номер шкалы							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	40,9	27,2	38,4	33,3	50	20	20	25

Продолжение таблицы 2

2.	68,1	36,3	53,8	66,6	50	40	0	37,5
3.	50	45,4	46,1	50	66,6	20	40	25
4.	81,8	54,5	61,5	66,6	50	60	40	75
5.	36,3	27,2	38,4	33,3	50	40	0	25
6.	95,4	90,9	84,6	83,3	66,6	80	60	50
7.	72,7	54,5	53,8	83,3	83,3	60	40	37,5
8.	50	27,2	23	50	66,6	40	20	25
9.	77,2	81,8	76,9	83,3	83,3	80	60	75
10.	40,9	27,2	46,1	66,6	50	40	40	37,5
11.	50	36,3	38,4	50	50	60	0	25
12.	86,3	81,8	100	100	66,6	80	100	75
13.	45,4	36,3	53,8	50	66,6	40	40	25
14.	50	45,4	46,1	33,3	50	20	40	12,5
15.	81,8	63,6	61,5	83,3	66,6	40	60	62,5
16.	40,9	36,3	38,4	66,6	50	40	20	37,5
17.	100	100	92,3	100	100	80	80	100
18.	68,1	63,6	61,5	83,3	66,6	20	40	37,5
19.	90,9	90,9	84,6	83,3	100	100	60	62,5
20.	36,3	36,3	53,8	66,6	50	40	40	25
21.	95,4	90,9	69,2	66,6	83,3	60	40	37,5
22.	45,4	27,2	38,4	50	33,3	0	0	12,5
23.	100	72,7	76,9	83,3	100	100	60	87,5
24.	31,8	18,1	15,3	16,6	66,6	20	20	62,5
25.	63,6	36,3	38,4	33,3	83,3	60	60	50
26.	81,8	63,6	61,5	50	100	80	80	100
27.	40,9	27,2	30,7	16,6	50	20	0	37,5
28.	90,9	81,8	69,2	50	100	100	80	100
29.	77,2	63,6	69,2	66,6	100	60	60	75
30.	27,2	18,1	15,3	16,6	50	0	0	25
31.	86,3	54,5	61,5	100	100	100	40	87,5
32.	63,6	72,7	38,4	33,3	83,3	20	20	25
33.	50	27,2	30,7	33,3	50	40	20	25
34.	81,8	90,9	61,5	66,6	100	80	60	67,5
35.	59	27,2	15,3	33,3	50	60	20	62,5
36.	36,3	18,1	15,3	16,6	33,3	0	20	25
37.	59	36,3	23	33,3	83,3	60	40	37,5
38.	77,2	81,8	69,2	50	100	80	60	87,5
39.	27,2	45,4	23	16,6	33,3	20	20	25
40.	45,4	27,2	30,7	33,3	66,6	60	20	50

Затем, определим, сколько человек с низким уровнем тревожности (> 50%), с повышенным (< 50%) и с высоким (< 75%).

Таблица 3

Распределение уровней тревожности по факторам школьной тревожности  
(количество человек)

№ шкалы	Название шкалы	Уровни тревожности		
		низкий	повышенный	высокий
1.	Общая тревожность в школе	13	13	14
2.	Переживания социального стресса	22	9	9
3.	Фрустрация потребности в достижении успеха	20	15	5
4.	Страх самовыражения	16	14	10
5.	Страх ситуации проверки знаний	3	22	15
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	20	9	11
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	27	9	4
8.	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	23	7	10

Коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию школьной тревожности младших подростков посредством арт – терапии

### Занятие № 1.

#### I. Вводная беседа.

Цель: принятие правил группы, создание доброжелательной атмосферы в группе, актуализация образа «Я».

#### Игра «Мое имя».

Психолог задает вопросы; подростки по кругу отвечают.

- Тебе нравится твое имя?
- Хотел бы ты, чтобы тебя звали по другому? Как?

При затруднении в ответах психолог называет ласкательные производные от имени подростка, а тот выбирает понравившееся.

#### II. Индивидуальное рисование.

Цель: этим упражнением превосходно начинать занятия в группах арттерапии. Оно стимулирует творчество и сознание чувств, помогает членам группы лучше познакомиться друг с другом.

Каждый член группы имеет в своем распоряжении много бумаги и цветных карандашей. Используйте одну-две минуты, чтоб осознать ощущения и чувства, которые возникают в этот момент. Забудьте об искусстве и не старайтесь быть художником. Возьмите карандаш и начните наносить какие-нибудь штрихи на бумагу. Рисуйте цветные линии и формы, говорящие о том, как вы себя чувствуете. Попробуйте символически выразить свое состояние в данный момент. Не заставляйте себя рисовать что-то определенное и высокохудожественное. Рисуйте то, что приходит в голову. Когда все члены группы закончат задание, группа может поделиться впечатлениями о каждом рисунке, никак его не оценивая.

В качестве варианта попробуйте другие материалы, например краски, мел, глину. В любом случае доверяйте своим внутренним ощущениям и



старайтесь в своей работе обнаружить информацию для себя. Используйте это упражнение, чтобы стимулировать воображение.

### III. Рефлексия.

#### Занятие № 2.

##### I. Игра «Чем мы похожи».

Подросткам предлагается проанализировать и пригласить в центр круга одного из участников на основе какого-либо сходства с собой (цвет одежды, волос, глаз; общие интересы, увлечения). Игра продолжается до тех пор, пока все члены группы не окажутся в кругу.

##### II. Упражнение «Портрет из зазеркалья».

1. Подросткам предлагается посмотреть на себя в зеркало и описать того, кто находится в зазеркалье. Кто это? Что он любит? Чем он отличается от других? Какими чертами обладает? К чему стремится?

2. На листе бумаги нарисовать схематически составленный портрет себя из зазеркалья и рассказать о нем группе подростков.

##### III. Обратная связь.

- В чем различие между реальным и зазеркальным портретом?
- Чем мир зазеркалья отличается от твоего мира реального?
- Кто из известных героев книг или фильмов мог попадать в мир зазеркалья, и что там происходило с ним?
- Что дает человеку путешествие в свое зазеркалье?
- О чем вы хотели бы спросить зеркало, если оно было бы волшебным?
- какие чувства у вас возникли на нашем занятии?
- что вы ожидаете от наших групповых встреч? (можно ответить письменно)

#### Занятие № 3.

##### I. Игра «Общий ритм».

Подросткам предлагается создать общий ритм хлопков в ладоши. Должно создаться ощущение, будто в заданном ритме хлопает один человек.

Хлопки постепенно усложняются с добавлением хлопков по коленям, добавлением звуков.

Игра «Комплимент».

Подросткам предлагается придумать комплименты друг другу (человеческие качества, внешность, достижения, интересы) По кругу передается мяч и каждый говорит комплимент своему соседу. Важно проследить, чтобы комплимент был сказан каждому участнику.

II. Техника «Фоторепортаж» (Мобильный фоторепортаж).

Цель использования техники: повторное переживание события с целью его отреагирования, получения эмоционально положительного ресурса, поиска новых смыслов и др.

Примерные темы: «Один день из жизни моего класса», «Перемена в школе» и др.

Ход работы: подростку предлагается сделать серию снимков на заданную тему. Это должна быть фотохроника заданного темой события. Отпечатанные снимки необходимо расположить на листе ватмана по хронологии события. Каждой фотографии необходимо придумать свою рамку и название. Затем автор представляет свой фоторепортаж. При работе в группе фоторепортажи могут рассматриваться и обсуждаться в микрогруппах. Так как в последнее время у подростков увеличилось количество мобильных телефонов с встроенной фотокамерой, фоторепортаж может быть мобильным. Такая форма работы несомненно, будет интересна подростку.

III. Рефлексия.

Занятие № 4.

I. Игра «Лукошко».

Подросткам предлагается выбрать игрушку из общей корзинки ведущего, которая отражает внутреннее состояние подростка или просто похожа на него внешне. Когда все готовы, ведущий предлагает каждому

представить свою игрушку: «Мне кажется, что мы похожи с этой игрушкой тем, что ... »

## II. Упражнение «Расскажи свой страх».

Психолог рассказывает подросткам о своих собственных страхах, тем самым показывая, что страх - нормальное человеческое чувство и его не надо стыдиться. Затем дети сами рассказывают что они боялись, когда были маленькими.

Рисование на тему «Чего я боялся, когда был маленьким...»

Подростки рисуют свои страхи, не показывая никому.

Упражнение «Чужие рисунки».

Подростки по очереди показывают рисунки «страхов», только что нарисованных, все вместе придумывают, чего боялись эти подростки и как им можно помочь.

## III.Рефлексия.

Занятие № 5.

### I. Упражнение «Чудесный мешочек»

Одному (2-3) из подростков предлагается на ощупь определить какой предмет находится в чудесном мешочке, и, не называя его рассказать окружающим как можно подробнее, что это за предмет. Остальные члены группы, молча должны нарисовать на своем листе описываемый предмет. После выполнения задания, участники группы сверяют рисунок с подлинником.

### II. «Ослиная шкура».

Цель игры: коррекция самооценки, снятие напряжения в отношениях с другими.

Содержание игры:

Ведущий говорит группе: «Иногда мы ощущаем себя лучше других, а иногда – хуже. Но настоящие герои чувствуют себя наравне с окружающими. Сейчас мы попробуем почувствовать это. Представьте, что мы попали в заколдованный лес и бродим по нему. Пусть каждый представит, что все

другие герои хуже него. Они слабее, не такие умные, не такие красивые. Только ты настоящий герой. И не просто герой. А принц или даже король волшебной страны. Как вы при этом ходите, что чувствуете? (на выполнение этого задания дается 2-3 минуты.)

А теперь замрите на мгновение. Пусть каждый из вас представит, что он хуже других. На вас теперь ослиная шкура. Её не так просто снять. А все вокруг видят вас таким и смеются над вами. Они гораздо сильнее и умнее вас. Как вы при этом ходите, что чувствуете? (на выполнение этого задания дается 2-3 минуты)

Теперь остановитесь и встряхните руками и ногами, сбросьте чары. Мы оказались на волшебной поляне. Найдите себе пару. Один из вас должен стать королем, а другой – ослиной шкурой. Пусть король расскажет своему партнеру, что даёт ощущение превосходства, что он чувствует в этом состоянии (задание выполняется 1-2 минуты). А теперь пусть ослиная шкура расскажет о своих чувствах (1-2 минуты)»

### III. Рефлексия:

- Какие ощущения вы испытывали, будучи королем?
- Есть ли что – то неприятное в превосходстве?
- Какие существуют преимущества у ослиной шкуры?
- А какие недостатки?
- Какие преимущества дает равноправие?
- Бывали ли в вашей жизни моменты, когда вы чувствовали себя королем? А когда ослиной шкурой?

### Занятие № 6.

#### I. Упражнение «Волшебные палочки»

Подросткам предлагается взять в руки карандаш, встать в пару и коснуться только указательными пальцами до карандаша своего соседа, который, в свою очередь держит карандаш тоже указательным пальцем, действуя «в связке». Затем пары пробуют, держа карандаши только кончиками указательных пальцев, вместе присесть, наклониться вправо,

влево. Аналогичное упражнение необходимо предложить четверкам, шестеркам и всей группе.

## II. Упражнение «Музыка шаров»

Участникам предлагается надуть свой воздушный шар и попытаться, выпуская из него воздух, издавать различные звуки. Около пяти минут необходимо дать для репетиции «оркестра воздушных шаров» (можно использовать сотовые телефоны)

Необходимо разъяснить подросткам, что задача музыки шаров - усилить некоторые моменты музыкального фрагмента, а не забыть его. Важно внимательно слушать музыку и добавлять звук там, где, на их взгляд, это необходимо.

Нарисовать, получившуюся музыку.

## III. Рефлексия.

- Какие чувства вы испытывали, когда играли музыку на воздушных шарах?

- Изменилось ли ваше состояние, когда вы начали рисование музыки?

- Как вы думаете, что позитивно влияет на наше настроение и чувства?

- Что было самым сложным в сегодняшней групповой работе?

- Какие новые качества личности вы открыли у себя и у участников группы на сегодняшнем занятии?

- Назовите, одним словом ваше состояние после занятия

Занятие № 7.

## I. Игра «Путаница»

Подросткам предлагается распутать путаницу. Один выходит за дверь. Остальные должны встать в круг и взяться за руки. Когда получится плотное кольцо, необходимо «запутаться», не разжимая рук. Когда «клубок» будет готов, нужно пригласить из-за двери ведущего, который должен «распутать» группу.

Можно провести путаницу еще раз, предложив кому-либо из группы «запутать» всех, а другому ведущему распутать.

## II.«Цветовосприятие».

Знаете ли вы цвета, которые произошли от разных растений, цветов и других творений природы? Назовите их (например, васильковый, сиреневый, розовый, цвет морской волны, маковый, малиновый, лиловый, лимонный, белоснежный и т.д.).

Нарисуйте букет любых цветов, в котором бы присутствовали все ваши любимые цвета.

Ведущий предлагает участникам группы написать «цветовой» диктант. Сначала диктуются разные слова, например, школа, урок, перемена, которые дети записывают в столбик. Затем рядом с каждым словом ребенок рисует цветное пятно, ассоциируемое с предложенным понятием. Далее диктуются фразы: звонок на урок, я у доски, мой учитель по русскому языку и т.д. Подростки представляют, с какими цветами ассоциируются у них те или иные фразы. По завершении упражнения проходит обсуждение-анализ цветовосприятий каждого участника группы по кругу.

## III.Рефлексия.

- Есть ли такие цвета, которых вам не достает на Земле? По которым вы скучаете? Есть ли цвета, раздражающие вас, портящие вам настроение?  
- Если бы вы окрашивали Землю в разные цвета, какому цвету или цветам вы бы отдали предпочтение?

Ведущий раздает листы бумаги с изображением круга, символизирующего Землю, и просит раскрасить его. Далее следует обсуждение-анализ рисунков.

## Занятие № 8.

### I. Упражнение на исследование доверия «Круг надежных рук».

Участники образуют круг лицом в центр. В центр становится один из участников группы, закрывает глаза и начинает падать назад, вперед - в любую сторону. Стоящие кругом мягко его ловят и передают напротив или по кругу так, чтобы у того, кто в центре появилось ощущение качания в колыбели или на волнах. Важно, чтобы участники создали надежный круг. В

центре круга оказывается каждый по очереди. После упражнения члены группы обмениваются впечатлениями и описывают свои ощущения.

II. Составление сказки на школьную тему.

III. Рефлексия.

Упражнение «Последняя встреча». Закройте глаза и представьте, что занятия в группе закончились. Вы идете домой. Подумайте о том, что вы не сказали группе, но хотели бы сказать. Через несколько минут откройте глаза и скажите это.

Сводная таблица суммарных баллов несовпадений по шкалам методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса после проведения коррекционно-развивающей программы  
(в баллах)

№ испытуемого	Номер шкалы							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	7	3	3	2	3	1	1	1
2.	13	4	5	3	2	2	0	2
3.	9	3	5	3	3	1	1	1
4.	14	5	6	4	2	2	2	5
5.	5	2	3	2	2	1	0	1
6.	17	8	8	4	4	2	3	3
7.	13	5	4	2	1	1	0	1
8.	9	3	2	1	2	1	1	0
9.	11	5	7	2	2	1	2	3
10.	5	1	4	2	1	0	0	2
11.	6	2	2	1	1	0	0	1
12.	14	4	10	4	2	2	1	3
13.	6	2	4	1	2	1	0	0
14.	5	2	4	0	1	1	1	0
15.	12	5	5	3	3	1	1	2
16.	6	1	1	0	2	0	0	1
17.	16	8	7	4	5	1	1	2
18.	10	5	5	3	2	0	1	1
19.	14	6	6	3	4	3	3	2
20.	4	1	3	3	2	0	0	1
21.	13	5	7	2	3	2	1	1
22.	5	0	1	0	1	0	0	0
23.	17	7	7	4	4	3	3	5
24.	1	0	0	0	2	0	0	1
25.	9	2	2	1	3	1	1	2
26.	13	4	4	1	3	2	2	4
27.	3	0	1	0	1	0	0	1
28.	11	6	7	1	4	2	2	3
29.	12	4	7	2	3	2	2	3
30.	3	0	0	0	1	0	0	0
31.	15	3	4	3	3	2	1	3



Продолжение таблицы 4

32.	9	5	2	0	1	0	0	1
33.	7	1	1	0	1	0	0	0
34.	11	4	6	1	2	1	1	3
35.	6	0	0	1	1	0	0	1
36.	3	1	0	0	1	0	0	1
37.	10	2	2	1	2	1	1	2
38.	12	6	7	2	5	2	2	3
39.	2	3	3	0	1	0	0	1
40.	6	3	2	1	1	1	0	1

Таблица 5

Сводная таблица по шкалам

методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса после проведения коррекционно-развивающей программы

(в %)

№ испытуемого	Номер шкалы							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	31,8	27,2	23	33,3	50	20	20	12,5
2.	59	36,3	38,4	50	33,3	40	0	25
3.	40,9	27,2	38,4	50	50	20	20	12,5
4.	63,6	45,4	46,1	66,6	33,3	40	40	62,5
5.	22,7	18,1	23	33,3	33,3	20	0	12,5
6.	77,2	72,7	61,5	66,6	66,6	40	60	37,5
7.	59	45,4	30,7	33,3	16,6	20	0	12,5
8.	40,9	27,2	15,3	16,6	33,3	20	20	0
9.	50	45,4	53,8	33,3	33,3	20	40	37,5
10.	22,7	9	30,7	33,3	16,6	0	0	25
11.	27,2	18,1	15,3	16,6	16,6	0	0	12,5
12.	63,6	36,3	76,9	66,6	33,3	40	20	37,5
13.	27,2	18,1	30,7	16,6	33,3	20	0	0
14.	22,7	18,1	30,7	0	16,6	20	20	0
15.	54,5	45,4	38,4	50	50	20	20	25
16.	27,2	9	7,6	0	33,3	0	0	12,5
17.	72,7	72,7	53,8	66,6	83,3	20	20	25
18.	45,4	45,4	38,4	50	33,3	0	20	12,5
19.	63,6	54,5	46,1	50	66,6	60	60	25
20.	18,1	9	23	50	33,3	0	0	12,5
21.	59	45,4	53,8	33,3	50	40	20	12,5
22.	22,7	0	7,6	0	16,6	0	0	0

23.	77,2	63,6	53,8	66,6	66,6	60	60	62,5
24.	4,5	0	0	0	33,3	0	0	12,5
25.	40,9	18,1	15,3	16,6	50	20	20	25
26.	59	36,3	30,7	16,6	50	40	40	50
27.	13,6	0	7,6	0	16,6	0	0	12,5
28.	50	54,5	53,8	16,6	66,6	40	40	37,5
29.	54,5	36,3	53,8	33,3	50	40	40	37,5
30.	13,6	0	0	0	16,6	0	0	0
31.	68,1	27,2	30,7	50	50	40	20	37,5
32.	40,9	45,4	15,3	0	16,6	0	0	12,5
33.	31,8	9	7,6	0	16,6	0	0	0
34.	50	36,3	46,1	16,6	33,3	20	20	37,5
35.	27,2	0	0	16,6	16,6	0	0	12,5
36.	13,6	9	0	0	16,6	0	0	12,5
37.	45,4	18,1	15,3	16,6	33,3	20	20	25
38.	54,5	54,5	53,8	33,3	83,3	40	40	37,5
39.	40,9	27,2	23	0	16,6	0	0	12,5
40.	27,2	27,2	15,3	16,6	16,6	20	0	12,5

Название шкал:

- 1.«Общая тревожность в школе».
- 2.«Переживания социального стресса».
- 3.«Фрустрация потребности в достижении успеха».
- 4.«Страх самовыражения».
- 5.«Страх ситуации проверки знаний».
- 6.«Страх не соответствовать ожиданиям окружающих».
- 7.«Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».
- 8.«Проблемы и страхи в отношениях с учителями».

Таблица 6

Распределение уровней тревожности по факторам школьной тревожности после проведения коррекционно-развивающей программы  
(количество человек)

№ шкалы	Название шкалы	Уровни тревожности		
		низкий	повышенный	высокий

1.	Общая тревожность в школе	23	15	2
2.	Переживания социального стресса	24	6	0
3.	Фрустрация потребности в достижении успеха	31	8	1
4.	Страх самовыражения	28	12	0
5.	Страх ситуации проверки знаний	26	12	2
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	38	2	0
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	37	3	0
8.	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	37	3	0

Таблица 7

Сравнительные показатели уровней тревожности по факторам школьной тревожности до и после проведения коррекционно-развивающей программы

№ шкалы	Название шкалы	Уровни тревожности (в %)					
		низкий		повышенный		высокий	
		«до»	«после»	«до»	«после»	«до»	«после»
1.	Общая тревожность в школе	32,5	57,5	32,5	37,5	35	5

Продолжение таблицы 7

2.	Переживания социального стресса	55	85	22,5	15	22,5	0
3.	Фрустрация потребности в достижении успеха	50	77,5	37,5	20	12,5	2,5
4.	Страх самовыражения	40	70	35	30	25	0
5.	Страх ситуации проверки знаний	7,5	65	55	30	37,5	5
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	50	95	22,5	5	27,5	0
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	67,5	92,5	22,5	7,5	10	0
8.	Проблемы в отношениях с учителями	57,5	92,5	17,5	7,5	25	0