

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

А. В. МИКЛЯЕВА, П. В. РУМЯНЦЕВА

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ: ДИАГНОСТКА, КОРРЕКЦИЯ, РАЗВИТИЕ



ББК 88.8 М59

Микляева А. В., Румянцева П. В.

М59 Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: Речь, 2004. — 248 с, ил. ISBN 5-9268-0300-4

В книге подробно описаны причины и феноменология школьной тревожности, методики для диагностики тревожности (как известные, так и авторские), приведены подробные программы работы с учащимися, педагогами и родителями в контексте проблемы школьной тревожности. Книга будет полезной для психологов, педагогов, родителей.

ББК 88.8

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 9 |
| Глава 1 | |
| ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК «МИШЕНЬ» РАБОТЫ ПСИХОЛОГА | 12 |
| Общепсихологические представления о тревоге и тревожности | 12 |
| Тревога и тревожность у детей..... | 23 |
| Психологическая специфика школьной тревожности..... | 26 |
| Причины школьной тревожности..... | 26 |
| Динамика школьной тревожности..... | 34 |
| Проявление школьной тревожности в поведении учащихся..... | 37 |
| Глава 2 | |
| ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ..... | 49 |
| Глава 3 | |
| МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ | 52 |
| Наблюдение как метод определения уровня школьной тревожности учащихся..... | 54 |
| Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся | 58 |
| Проективная методика для диагностики школьной тревожности..... | 61 |
| Опросник школьной тревожности Филлипса..... | 64 |
| Шкала тревожности..... | 69 |
| Проективные рисунки как средство диагностики школьной тревожности..... | 74 |
| Метод незаконченных предложений..... | 87 |
| Цвето-ассоциативная методика А. М. Парачева..... | 89 |
| Отчет о результатах психодиагностического обследования учеников 10-б класса..... | 92 |
| Отчет о результатах исследования эмоционального отношения учеников 10-б к классному руководителю..... | 93 |
| Глава 4 | |
| РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИМИСЯ ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ | 95 |
| Индивидуальная работа по проблеме школьной тревожности... .. | 96 |
| Программы групповой работы по проблеме школьной тревожности для детей разных возрастов | 104 |
| Программа групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся первого класса..... | 112 |
| Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы..... | 112 |
| Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил..... | 114 |
| Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, осознание личных трудностей..... | 115 |
| Занятие 4. Вербализация содержания школьной тревожности..... | 116 |
| Занятие 5. Разрядка школьной тревожности..... | 116 |
| Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожащих ситуаций..... | 117 |
| Занятие 7. Тренировка гибкости поведения..... | 118 |
| Занятие 8. Закрепление позитивного отношения к школе .. | 119 |
| Занятие 9. Повышение самооценки участников группы..... | 120 |
| Занятие 10. Развитие коммуникативных навыков участников..... | 120 |
| Занятие 11. Закрепление представлений о бесконфликтном общении..... | 121 |
| Занятие 12. Подведение итогов..... | 122 |
| Программа групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся пятого класса (вариант 1)..... | 122 |
| Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы..... | 122 |
| Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил..... | 124 |
| Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, формирование чувства успешности, осознание личных целей..... | 125 |
| Занятие 4. Вербализация содержания школьной тревожности..... | 126 |
| Занятие 5. Разрядка школьной тревожности..... | 127 |
| Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания страшилки..... | 128 |
| Занятие 7. Тренировка гибкости поведения..... | 129 |
| Занятие 8. Закрепление позитивного отношения к школе .. | 130 |
| Занятие 9. Повышение самооценки участников группы..... | 130 |
| Занятие 10. Развитие коммуникативных навыков участников..... | 131 |
| Занятие 11. Закрепление представлений о бесконфликтном общении..... | 132 |

| | |
|---|------------|
| Занятие 12. Подведение итогов..... | 132 |
| Программа занятий по проблеме школьной тревожности для учащихся пятого класса (вариант 2)..... | 133 |
| Занятие 1. Выработка правил работы в группе, сплочение участников..... | 133 |
| Занятие 2. Осознание проблем, связанных со школьной тревожностью..... | 135 |
| Занятие 3. Школьные страхи..... | 136 |
| Занятие 4. Школьные страхи..... | 138 |
| Занятие 5. Школьные страхи..... | 139 |
| Занятие 6. Агрессивность..... | 140 |
| Занятие 7. Агрессивность..... | 141 |
| Занятие 8. Принятие себя..... | 142 |
| Занятие 9. Принятие себя..... | 144 |
| Занятие 10. Принятие себя, интеграция полученного опыта..... | 145 |
| Программа групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся восьмого класса..... | 146 |
| Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы..... | 146 |
| Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил..... | 148 |
| Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, формирование чувства успешности, осознание личных целей..... | 149 |
| Занятие 4. Вербализация переживания школьной тревожности..... | 150 |
| Занятие 5. Разрядка школьной тревожности..... | 151 |
| Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания ситуаций..... | 152 |
| Занятие 7. Тренировка гибкости поведения..... | 153 |
| Занятие 8. Закрепление позитивного опыта эмоционального самоконтроля..... | 154 |
| Занятие 9. Повышение самооценки участников группы..... | 154 |
| Занятие 10. Развитие коммуникативных навыков участников..... | 155 |
| Занятие 11. Закрепление представлений о бесконфликтном общении..... | 156 |
| Занятие 12. Подведение итогов..... | 156 |
| Эффективность предлагаемых программ по работе со школьной тревожностью..... | 157 |
| Глава 5 | |
| ПРОГРАММЫ РАБОТЫ ПО ПСИХОПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ..... | 163 |
| Циклы психопрофилактических классных часов..... | 164 |
| «Я — школьник» (адаптационные классные часы для первоклассников)..... | 165 |
| Занятие 1. Кто такой школьник?..... | 165 |
| Занятие 2. Школьный распорядок..... | 166 |
| Занятие 3. Школьные правила..... | 167 |
| Занятие 4. Предметы и учителя..... | 168 |
| Занятие 5. Наш класс..... | 169 |
| Занятие 6. Наша школа..... | 170 |
| «Мы — пятиклассники» (адаптационные классные часы для пятиклассников)..... | 171 |
| Занятие 1. Пятый класс: что нового?..... | 171 |
| Занятие 2. Правила школьной жизни..... | 172 |
| Занятие 3. Наш класс..... | 173 |
| Занятие 4. Наши учителя..... | 174 |
| Занятие 5. Школьные предметы..... | 175 |
| Занятие 6. Психологическая аптечка..... | 176 |
| «Как пережить экзамены?» (адаптационные классные часы для учащихся девятых и одиннадцатых классов)..... | 177 |
| Занятие 1. Что такое экзамен?..... | 177 |
| Занятие 2. Как отвечать на экзамене..... | 177 |
| Занятие 3. Экзаменационные оценки..... | 178 |
| Занятие 4. Экзамен и здоровье..... | 179 |
| Занятие 5. Как готовиться к экзамену?..... | 180 |
| Как выжить в старшей школе (адаптационные классные часы для учащихся десятых классов)..... | 181 |
| Занятие 1. Знакомство..... | 181 |
| Занятие 2. Первые впечатления от старшей школы..... | 182 |
| Занятие 3. Цели обучения в старшей школе..... | 182 |
| Занятие 4. Мое время..... | 184 |
| Занятие 5. Права и обязанности десятиклассника..... | 185 |
| План обучающего семинара для педагогов — ведущих классных часов..... | 186 |
| Семинары для педагогов в контексте психопрофилактики школьной тревожности..... | 187 |
| Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели первых | |

| | |
|--|------------|
| классов..... | 187 |
| Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели пятых классов..... | 190 |
| Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели девятых и одиннадцатых классов..... | 195 |
| Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели десятых классов | 199 |
| Родительские собрания в структуре психопрофилактических мероприятий..... | 202 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 208 |
| ЛИТЕРАТУРА..... | 209 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 214 |
| Приложение 1. Стимульный материал к Проективной методике для диагностики школьной тревожности..... | 214 |
| Набор А..... | 214 |
| Набор Б..... | 220 |
| Приложение 2. Дополнительные оценочные шкалы для интерпретации проективных рисунков «Я в школе» и «Школа зверей»..... | 227 |
| Приложение 3. Результаты стандартизации процедуры обработки проективного рисунка «Школа зверей»..... | 227 |
| Приложение 4. Материалы к программам групповой работы по проблеме школьной тревожности..... | 230 |
| 1-й класс, занятие 1..... | 230 |
| 1-й класс, занятие 4..... | 233 |
| 1-й класс, занятие 5..... | 234 |
| 1-й класс, занятие 11..... | 237 |
| 1-й класс, занятие 12 (диплом достижений)..... | 238 |
| 5-й класс, занятие 1 (план интервью)..... | 238 |
| 5-й класс, занятие 5 (правила написания страшилки)..... | 238 |
| 5-й класс, занятие 12..... | 239 |
| 8-й класс, занятие 3..... | 239 |
| 8-й класс, занятие 4..... | 239 |
| 8-й класс, занятие 6..... | 240 |
| 8-й класс, занятие 12..... | 240 |
| Приложение 5. Материалы для проведения адаптационных классных часов..... | 240 |
| 8-й класс, занятие 1..... | 240 |
| 8-й класс, занятие 3..... | 243 |
| 5-й класс, занятие 6..... | 244 |
| 9-й (11-й) класс, занятие 5..... | 245 |
| 10-й класс, занятие 1..... | 245 |

Введение

Школьная тревожность — это одна из типичных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог. Особое внимание она привлекает потому, что 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.

Данная проблема осложняется тем, что довольно часто в практике школьной жизни дети с выраженной тревожностью считаются наиболее «удобными» для учителей и родителей: они всегда готовят уроки, стремятся выполнять все требования педагогов, не нарушают правила поведения в школе. С другой стороны, это не единственная форма проявления высокой школьной тревожности; зачастую это проблема и наиболее «трудных» детей, которые оцениваются родителями и учителями как «неуправляемые», «невнимательные», «невоспитанные», «наглые». Такое разнообразие проявлений школьной тревожности обусловлено неоднородностью причин, приводящих к школьной дезадаптации. Вместе с тем, несмотря на очевидность различий поведенческих проявлений, в их основе лежит единый синдром — школьная тревожность, которую не всегда бывает просто распознать.

Практика нашей работы в роли школьных психологов показывает, что с данной проблемой можно и нужно работать. В книге мы хотим поделиться своим практическим опытом, накопленным в этой области.

Первая глава, по сути, раскрывает теоретические вопросы, связанные с феноменом школьной тревожности, однако материал структурирован таким образом, чтобы сориентировать читателя в основных направлениях практической работы психолога по ее диагностике, коррекции и профилактике. Именно в такой последовательности изложен материал методического характера, содержащийся в последующих главах.

В третьей главе книги описаны разнообразные методы диагностики школьной тревожности, различающиеся по степени трудоемкости их проведения, обработки и интерпретации данных; диагностической информативности; возрастному диапазону применения. Мы понимаем, что использование всех приведенных психодиагностических методик вряд ли целесообразно в практике повседневной работы школьного психолога, однако надеемся, что читатель сможет найти несколько подходящих для себя методов фронтальной и индивидуальной диагностики.

Четвертая глава посвящена приемам психокоррекционной работы с проблемой выявленной школьной тревожности. Безусловно, любая коррекционно-развивающая работа — творческий процесс, всецело зависящий от индивидуального стиля психолога и разделяемой им теоретической парадигмы. Мы предлагаем алгоритмы работы, построенной на принципах гуманистической психологии, хотя, вероятно, данную структуру можно наполнить содержанием, близким каждому конкретному психологу. Несмотря на это, мы посчитали возможным привести наши коррекционно-развивающие программы полностью, поскольку они доказали свою эффективность. Данные об эффективности программ также представлены в главе 3.

Наконец, пятая глава содержит разработки мероприятий, направленных на профилактику школьной тревожности. Предлагаемая нами система психопрофилактики носит комплексный характер, задействуя всех субъектов учебного процесса: не только учащихся, но и их родителей и педагогов. Соответственно, в данной главе можно найти методические разработки классных часов (для учащихся), тематических родительских собраний и семинаров для учителей.

Необходимо отметить, что далеко не все предлагаемые методики, как диагностические, так и коррекционно-развивающие, являются авторскими, о чем говорят содержащиеся в тексте ссылки на использованную литературу. Мы оправдываем их включение в текст данной книги тем, что представляем свой взгляд на возможности и ограничения их использования в работе школьного психолога, подкрепленный опытом многолетней практики. Кроме того, мы считаем важным познакомить читателя с алгоритмом сочетания приведенных методов в единой системе психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Перед тем как перейти к дальнейшему изложению, мы хотим выразить благодарность нашим учителям, которые научили нас теории и практике психологии, нашим коллегам, друзьям и родственникам, которые поддерживали нас во время написания этой книги, а также педагогам и ученикам наших школ, без которых данная работа никогда бы не состоялась.

Глава 1 **ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК «МИШЕНЬ» РАБОТЫ ПСИХОЛОГА**

Практически каждый психолог, работающий в образовательном учреждении, знает о существовании явления школьной тревожности, диагностирует ее и ставит подобные «психологические диагнозы» учащимся, выстраивает работу по ее профилактике и коррекции. Известны варианты проявления школьной тревожности в поведении учащихся и их динамика с первого по одиннадцатый класс, признается, что она отрицательно влияет на уровень школьной адаптации детей, успешность освоения ими учебных программ, процесс формирования личности и т. д. Однако существующий веер жизненных наблюдений довольно сложно перевести на «терминологический язык психологии», и поэтому словосочетание «школьная тревожность», по сути, является понятием-фантомом: все знают, что она есть, но далеко не все задаются вопросом о том, что же она собой представляет.

Мы полагаем, что ответ на этот вопрос в потенциале содержит в себе и основные направления работы с учащимися, подверженными школьной тревожности, и возможные ограничения подобной работы. Поэтому прежде чем обратиться к методам практической работы со школьной тревожностью, мы предлагаем небольшую теоретическую справку о сущности этого явления. Она содержит в себе информацию о природе и функциях тревоги и тревожности в широком смысле этих слов, об особенностях школьной тревожности и ее возрастной динамике.

Общепсихологические представления о тревоге и тревожности

Хотя практикующие психологи в повседневном профессиональном общении употребляют слова «тревога» и «тревожность» как синонимы, для психологической науки эти понятия неравнозначны. В современной психологии принято различать «тревогу» и «тревожность», хотя еще полвека назад это различие было неочевидным. Сейчас подобная терминологическая дифференциация характерна как для отечественной, так и для зарубежной психологии (Левитов Н. Д., 1969; Прихожан А. М., 1977, 1998; Спилбергер Ч. Д., 1983; Ханин Ю. Л., 1976; Хекхаузен Х., 1986 и др.), и позволяет проанализировать это явление через категории психического состояния и психического свойства.

В самом общем смысле, согласно «Краткому психологическому словарю», тревога определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Конкретизация этого определения позволяет рассматривать тревогу как *неблагоприятное* по своей эмоциональной окраске состояние или внутреннее условие, которое характеризуется субъективными ощущениями *напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий* (Спилбергер Ч. Д., 1983). Состояние тревоги возникает тогда, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе элементы потенциальной или актуальной угрозы, опасности, вреда.

Понятие тревоги было введено в психологию З. Фрейдом, который разводил страх как таковой, конкретный страх (нем. Furcht) и неопределенный, безотчетный страх — тревогу, носящую глубинный, иррациональный, внутренний характер (нем. Angst). В философии подобное разграничение было предложено С. Кьеркегором, и в настоящее время чрезвычайно актуально в философско-психологической системе экзистенциализма (Мэй Р., 2001; Тиллих П., 1995 и др.). Дифференциация тревоги и страха по принципу, предложенному З. Фрейдом, поддерживается и многими современными исследователями. Считается, что, в отличие от *страха* как реакции на конкретную угрозу, *тревога* представляет собой генерализованный, диффузный или беспредметный страх (Спилбергер Ч. Д., 1983; Левитов Н. Д., 1969 и др.).

Согласно другой точке зрения, *страх* — это реакция на угрозу человеку как существу биологическому, когда опасности подвергается жизнь человека (витальная угроза), его физическая целостность и т. п., в то время как *тревога* представляет собой переживание, возникающее при угрозе человеку как социальному субъекту, когда опасности подвергаются его ценности, представления о себе, положение в обществе. В этом случае тревога рассматривается как эмоциональное состояние, связанное с возможностью фрустрации социальных потребностей (Северный А. А., Толстых Н. Н., 1999).

Аналогичная позиция представлена в теории дифференциальных эмоций К. Изарда: состояние тревоги состоит из доминирующей эмоции страха, взаимодействующей с другими базовыми социально-опосредуемыми эмоциями (Изард К., 1999).

Оригинальное представление о сущности тревоги и страха предложено экзистенциальной психологией и философией. В экзистенциализме тревога понимается как результат осознания и переживания того, что все имеет преходящий характер, скрытого осознания нашей неизбежной конечности. В силу этого она естественна и неустраима, в то время как страх вызывается более или менее идентифицируемыми индивидом стимулами (объектами, событиями, мыслями, воспоминаниями) и вследствие этого более подконтролен ему. При этом подчеркивается, что тревожиться может только человек как наделенное самосознанием существо (Мэй Р., 2001; Тиллих П., 1995 и др.).

В нашей работе мы будем опираться на представление о тревоге как *эмоциональном состоянии, возникающему человека в результате антиципации им опасности фрустрации значимых для него*

потребностей, прежде всего социальных. При этом источник тревоги может оставаться неосознанным. Тревога, как и любое другое психическое переживание, непосредственно связана с ведущими мотивами и потребностями личности и призвана регулировать поведение личности в потенциально опасной ситуации (Виллюнас В. К., 1990).

Соответственно, тревога — это последовательность когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, актуализирующихся в результате воздействия на человека различных стрессоров, в качестве которых могут выступать как внешние раздражители (люди, ситуации), так и внутренние факторы (актуальное состояние, прошлый жизненный опыт, определяющий интерпретации событий и предвосхищение сценариев их развития и т. д.). Тревога выполняет несколько важнейших функций: предупреждает человека о возможной опасности и побуждает к поиску и конкретизации этой опасности на основе активного исследования окружающей действительности.

Следует отметить, что, хотя на уровне субъективного переживания тревога скорее является негативным состоянием, ее воздействие на поведение и деятельность человека неоднозначно. Имен-

но тревога иногда становится фактором мобилизации потенциальных возможностей. Неслучайно в концепции Г. Селье тревога анализируется как первая фаза общего адаптационного синдрома (Селье Г., 1992). А само слово «тревога», появившееся в русском языке около трехсот лет назад, изначально означало «знак к битве».

В связи с этим в психологии выделяют два вида тревоги: *мобилизующую* и *расслабляющую*. Мобилизующая тревога дает дополнительный импульс к деятельности, в то время как расслабляющая снижает ее эффективность вплоть до полного прекращения (Левитов Н. Д., 1969; Лютова Е. К., Моница Г. Б., 2001).

Вопрос о том, какой вид тревоги будет чаще испытывать человек, во многом решается в детстве; важную роль здесь играет стиль взаимодействия ребенка со значимыми другими. Причины склонности испытывать расслабляющую тревогу исследователи видят прежде всего в формировании у ребенка так называемой «*выученной беспомощности*», которая, закрепившись, резко снижает эффективность учебной деятельности (Гошек В., 1983; Рейковский Я., 1974; Ротенберг В. С., Бондаренко С. М., 1988). Вторым фактором, определяющим характер «тревожного опосредования» деятельности, — это *интенсивность* данного психического состояния.

Исследованиями показано, что состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается человек. Ф. Б. Березин, анализируя «яркость» переживания тревоги, выделил в нем шесть уровней, объединив их названием «*явления тревожного ряда*».

Тревоге наименьшей интенсивности соответствует *ощущение внутренней напряженности*, выражающееся в переживаниях напряженности, настороженности, дискомфорта. Оно не несет в себе признаков угрозы, а служит сигналом приближения более выраженных тревожных явлений. Данный уровень тревоги имеет наибольшее адаптивное значение.

На втором уровне ощущение внутренней напряженности сменяется или дополняется *гиперестезическими реакциями*, благодаря которым ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении — отрицательную эмоциональную окраску (на этом основана раздражительность, которая, по сути, представляет собой недифференцированное реагирование).

Третий уровень — *собственно тревога* — проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувства неясной опасности, которое может перерасти в *страх* (четвертый уровень) — состояние, возникающее при нарастании тревоги и проявляющееся в опредмечивании неопределенной опасности. При этом объекты, идентифицированные как «пугающие», необязательно отражают реальную причину тревоги.

Пятый уровень назван *ощущением неотвратимости надвигающейся катастрофы*. Оно возникает в результате нарастания тревоги и переживании невозможности избежать опасности, неминуемой катастрофы, что связано не с содержанием страха, а лишь с нарастанием тревоги.

Наиболее интенсивное проявление тревоги (шестой уровень) — *тревожно-боязливое возбуждение* — выражается в потребности в двигательной разрядке, поиске помощи, что максимально дезорганизует поведение человека (Березин Ф. Б., 1988).

Существует несколько точек зрения на взаимосвязь интенсивности переживания тревоги и эффективности опосредуемой им деятельности (Морган У. П., Эликсон К. А., 1990).

Согласно *теории перевернутого U*, опирающейся на известный закон Йеркса—Додсона, тревога до определенной степени может стимулировать деятельность, но, преодолев рубеж «зоны оптимального функционирования» индивида, начинает производить расслабляющий эффект (Ханин Ю. Л., 1976; рис. 1).

Пороговая теория утверждает, что у каждого индивида существует свой порог возбуждения, за которым эффективность деятельности резко (дискретно) падает (Карольчак-Бернацка Б. Б., 1983; рис. 2).

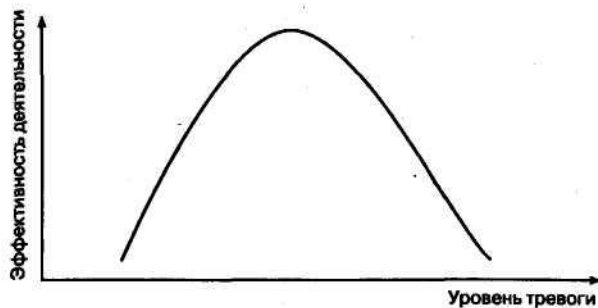


Рис. 1. Закон Йеркса—Додсона

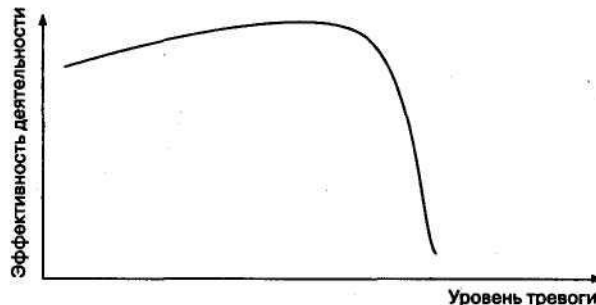


Рис. 2. Пороговая теория

Очевидно, что обобщающим моментом этих теорий выступает представление о том, что дезорганизующим эффектом обладает интенсивная тревога. Для практикующих психологов именно она представляет наибольший интерес, поскольку этот вид тревоги, в субъективном опыте клиентов, является «проблемным». Ниже мы постараемся охарактеризовать *расслабляющую тревогу*.

Состояние расслабляющей тревоги, как и любое другое психическое состояние, находит свое выражение на разных уровнях человеческой организации (физиологическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом).

На физиологическом уровне тревога проявляется в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, появлении сухости во рту, слабости в ногах и т. д.

Эмоциональный уровень характеризуется переживанием беспомощности, бессилия, незащищенности, амбивалентностью чувств, порождающей затруднения в принятии решений и целеполагании (когнитивный уровень).

Наибольшее разнообразие встречается среди поведенческих проявлений тревоги — бесцельное хождение по помещению, грызение ногтей, качание на стуле, стук пальцами по столу, теребление волос, кручение в руках разных предметов и т. д.

Очевидно, что тревога, оказывающая дезорганизующее влияние на деятельность, — это крайне неблагоприятное для человека состояние, требующее преодоления или трансформации. Совладание с этим состоянием возможно следующими путями (Астапов В. М., 1992):

- преодоление состояния за счет надситуативной активности в (потенциально) опасной ситуации;
- трансформация состояния в определенное поведение (уклонение, сопротивление, ступор);
- вытеснение состояния тревоги с помощью психологических защит.

Итак, состояние тревоги возникает как функция (потенциально) опасной ситуации и личностных особенностей человека, связанных с ее интерпретацией. В этой связи особого внимания заслуживает невротическая тревога — тревога, формирующаяся на основе внутриличностных противоречий (например, из-за завышенного уровня притязаний, недостаточной нравственной обоснованности мотивов и т. д.). Она может привести к неадекватному представлению о существовании угрозы для личности со стороны других людей, собственного тела, результатов собственных действий и т. д., и таким образом, по сути, нивелирует значение ситуации в развитии состояния тревоги. Формирование у человека невротической тревоги является признаком невротизации личности и требует психотерапевтической помощи (Ясперс К., 2001).

В отличие от тревоги, *тревожность* в современной психологии рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги («Краткий психологический словарь», 1985).

Термин «тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. Эта особенность напрямую не проявляется в поведении, но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у человека наблюдаются состояния тревоги. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе опасность и угрозу в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности (Спилбергер Ч. Д., 1983; Ханин Ю. Л., 1976).

В этом статусе тревожность впервые была описана З. Фрейдом (1925), который для описания «свободно витающей», разлитой тревожности, являющейся симптомом невроза, использовал термин, означающий в буквальном переводе «готовность к тревоге» или «готовность в виде тревоги».

В отечественной психологии тревожность также традиционно рассматривалась как проявление неблагополучия («Краткий психологический словарь», 1985), вызванное нервно-психическими и тяжелыми соматическими заболеваниями, либо представляющее собой последствие перенесенной психической травмы.

В настоящее время отношение к явлению тревожности в российской психологии существенно изменилось, и мнения относительно этой личностной особенности становятся менее однозначными и категоричными. Современный подход к феномену тревожности основывается на том, что последнюю не следует рассматривать как изначально негативную черту личности; она представляет собой сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к ситуации. Для каждого человека характерен свой *оптимальный уровень тревожности*, так называемая *полезная тревожность*, которая является необходимым условием развития личности.

К настоящему времени тревожность изучается как один из основных параметров индивидуальных различий. При этом ее принадлежность к тому или иному уровню психической организации человека до сих пор остается спорным вопросом; ее можно трактовать и как индивидуальное, и как личностное свойство человека.

Первая точка зрения принадлежит В. С. Мерлину и его последователям, которые анализируют тревожность как обобщенную характеристику психической деятельности, связанную с инертностью нервных процессов (Мерлин В. С, 1964; Белоус В.В., 1967), то есть как *психодинамическое свойство темперамента*.

Трактовка тревожности как личностного свойства во многом опирается на идеи психоаналитиков «новой волны» (К. Хорни, Г. Салливана и др.), согласно которым она является следствием *фрустрации межличностной надежности* со стороны ближайшего окружения (Прихожан А. М., 1998 и др.).

Соответственно, к настоящему моменту механизмы формирования тревожности остаются неопределенными, и проблема обращения к этому психическому свойству в практике психологической помощи во многом сводится к тому, является ли она врожденной, генетически обусловленной чертой, или складывается под влиянием различных жизненных обстоятельств. Попытку примирить эти, в сущности, противоположные позиции предприняла А. М. Прихожан, описавшая два типа тревожности (1977):

- беспредметную тревожность, когда человек не может соотнести возникающие у него переживания с конкретными объектами;
- тревожность как склонность к ожиданию неблагополучия в различных видах деятельности и общения.

При этом первый вариант тревожности обусловлен особенностями нервной системы, то есть нейрофизиологическими свойствами организма, и является врожденным, в то время как второй связан с особенностями формирования личности в течение жизни.

В целом, можно отметить, что, вероятнее всего, у одних людей существуют генетически обусловленные предпосылки к формированию тревожности, в то время как у других данное психическое свойство является приобретенным в индивидуальном жизненном опыте.

Исследования А. М. Прихожан (2001) показали, что существуют различные формы тревожности, то есть особые способы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления. Среди них можно выделить следующие *варианты переживания и преодоления тревожности*.

Открытая тревожность—сознательно переживаемая и проявляющаяся в деятельности в виде состояния тревоги. Она может существовать в различных формах, например:

- как острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность, чаще всего дезорганизующая деятельность человека;
- регулируемая и компенсируемая тревожность, которая может использоваться человеком в качестве стимула для выполнения соответствующей деятельности, что, впрочем, возможно преимущественно в стабильных, привычных ситуациях;
- культивируемая тревожность, связанная с поиском «вторичных выгод» от собственной тревожности, что требует определенной личностной зрелости (соответственно, эта форма тревожности появляется только в подростковом возрасте).

□ *Скрытая тревожность* — в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже отрицании его, либо косвенным путем через специфические формы поведения (теребление волос, расхаживание из стороны в сторону, постукивание пальцами по столу и т. д.):

- неадекватное спокойствие (реакции по принципу «У меня все в порядке!», связанные с компенсаторно-защитной попыткой поддержать самооценку; низкая самооценка в сознание не допускается);

- уход от ситуации.

Таким образом, следует заметить, что состояние тревоги или тревожность как психическое свойство находятся в конфронтации с базовыми личностными потребностями: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности. С этим связаны значительные трудности в работе с тревожными людьми: они, несмотря на выраженное стремление избавиться от тревожности, неосознанно сопротивляются попыткам помочь им сделать это. Причина такого сопротивления им самим непонятна и трактуется ими, как правило, неадекватно.

Специфическая особенность тревожности как личностного свойства заключается в том, что она имеет собственную побудительную силу. Возникновение и закрепление тревожности во многом обусловлено неудовлетворением актуальных потребностей человека, которые приобретают гипертрофированный характер. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга» (Прихожан А. М., 1998; см. рис. 3).

Расшифровать механизм «замкнутого психологического круга» можно следующим образом: возникающая в процессе деятельности тревога частично снижает ее эффективность, что приводит к негативным самооценкам либо оценкам со стороны окружающих, которые, в свою очередь, подтверждают правомерность тревоги в подобных ситуациях. При этом, поскольку переживание тревоги является субъективно неблагоприятным состоянием, оно может не осознаваться человеком.

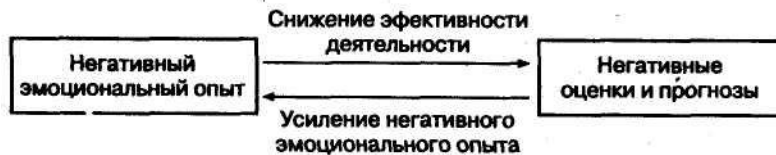


Рис. 3. Механизм «замкнутого психологического круга»

Учитывая обнаруженную В. А. Бакеевым. (1974) прямую взаимосвязь между тревожностью и внушаемостью личности, можно предположить, что последняя приводит к усилению и укреплению «замкнутого психологического круга», конструирующего тревожность. Анализ механизма «замкнутого психологического круга» позволяет отметить, что тревожность зачастую подкрепляется той ситуацией, в которой она однажды возникла. В последнее время в экспериментальных исследованиях все чаще делается акцент не столько на отдельной черте, сколько на особенностях ситуации и взаимодействия личности с ситуацией. В частности, выделяют либо общую неспецифическую личностную тревожность, либо специфическую, характерную для определенного класса ситуаций (Ханин Ю. Л., 1980; Костина Л. М., 2002 и др.).

Согласно «Краткому психологическому словарю» (1985), ситуация представляет собой систему внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. Она предъявляет к человеку определенные требования, реализация которых создает предпосылки к ее преобразованию или преодолению. Тревожность могут вызывать только те ситуации, которые личностно значимы для субъекта, соответствуют его актуальным потребностям. При этом возникшая тревожность может как оказывать мобилизующий эффект, так и вызывать дезорганизацию поведения в рамках данной ситуации по принципу «выученной беспомощности» (Шапкин С. А., 1997).

Таким образом, тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение человека либо в конкретных, либо в широком диапазоне ситуаций. Несмотря на то что существование феномена тревожности у практикующих психологов (да и не только) не вызывает сомнений, ее проявления в поведении проследить довольно сложно. Это связано с тем, что тревожность часто маскируется под поведенческие проявления других проблем, таких как агрессивность, зависимость и склонность к подчинению, лживость, лень как результат «выученной беспомощности», ложная гиперактивность, уход в болезнь и т. д. (Прихожан А. М., 2001).

Подводя итог анализу результатов исследований, посвященных проблемам тревоги и тревожности, можно отметить следующие существенные моменты.

□ В современной психологии тревога понимается как психическое состояние, а тревожность — как психическое свойство, детерминированное генетически, онтогенетически или ситуационно.

□ Состояние тревоги и тревожность как личностная черта оказывают неоднозначное воздействие на эффективность деятельности, которая определяется соответствием уровня тревоги оптимальному для конкретного человека состоянию. В целом, эффект может быть как мобилизующий, так и дезорганизующий, причем чем интенсивнее состояние тревоги, тем более вероятен дезорганизующий эффект.

□ Тревожность обладает силой самоподкрепления и может приводить к формированию «выученной беспомощности».

□ Тревога и тревожность не всегда осознаются субъектом и могут регулировать его поведение на неосознаваемом уровне. Наблюдение тревожного поведения «со стороны» также зачастую затруднительно в силу того, что тревожность может маскироваться под другие поведенческие проявления.

Исходя из общетеоретических представлений о сущности тревоги как психического состояния и тревожности как психического свойства далее мы подробно рассмотрим специфику тревожности в детском возрасте и ее особое проявление — *школьную тревожность*.

Тревога и тревожность у детей

Тревожность как психическое свойство имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее содержании, источниках, формах проявления и компенсации. Для каждого возраста существуют определенные области действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» детерминированы *возрастными задачами развития* (Прихожан А. М., 1998).

Среди наиболее общих причин возникновения тревожности у детей дошкольного и школьного возраста можно перечислить:

- внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988 и др.);

- нарушения внутрисемейного и / или внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (Захаров А. И., 1988; Прихожан А. М., 1998; Спиваковская А. С., 1988 и др.); о соматические нарушения (Щербатых Ю. В., Ивлева П. И., 1998 и др.).

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии / ситуации конфликта, вызванного:

- негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение;
- неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;
- противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями и / или школой, сверстниками (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988).

В соответствии с онтогенетическими закономерностями психического развития, можно описать специфические причины тревожности на каждом этапе дошкольного и школьного детства.

У *дошкольников и младших школьников* тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Таким образом, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. В отличие от дошкольников, у младших школьников таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться учитель.

Устойчивым личностным образованием тревожность становится к *подростковому возрасту*. До этого момента она является производной широкого круга социально-психологических нарушений, представляя собой более или менее генерализованные и типизированные ситуационные реакции. В подростковом возрасте тревожность начинает опосредоваться Я-концепцией ребенка, становясь тем самым собственно личностным свойством (Прихожан А. М., 1998). Я-концепция подростка часто противоречива, что вызывает трудности в восприятии и адекватной оценке собственных успехов и неудач, подкрепляя тем самым отрицательный эмоциональный опыт и тревожность как личностное свойство. В этом возрасте тревожность возникает как следствие фрустрации потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе, чаще всего связанного с нарушениями отношений со значимыми другими.

Существенное повышение уровня тревожности в подростковом возрасте может быть связано и с формированием психастенической акцентуации характера, отличительной особенностью которой являются тревожно-мнительные черты. У человека с такими личностными особенностями легко возникают опасения, волнения, страхи. Недостаток уверенности в себе заставляет заранее отказываться от деятельности, которая кажется слишком трудной. По той же причине занижается оценка достигнутых результатов. При психастенической акцентуации затруднено принятие решений, так как человек чересчур фиксируется на тех неблагоприятных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное решение. Из-за низкой уверенности в себе часто наблюдаются трудности в общении, особенно при вхождении в новый коллектив. Высокая тревожность способствует развитию астении, порождает психосоматические заболевания (Венгер А. Л., 2000).

Аналогичные тенденции могут сохраняться и в период *ранней юности*. К старшим классам тревожность дифференцируется, локализуется в отдельных сферах взаимодействия человека с миром: школа, семья, будущее, самооценка и т. д. Ее появление и/или закрепление связано с развитием рефлексии, осознания противоречий между своими возможностями и способностями, неопределенностью жизненных целей и социального положения.

Важно, что тревога начинает оказывать мобилизирующее влияние только с подросткового возраста, когда она может стать мотиватором деятельности, подменяя собой другие потребности и мотивы. В дошкольном и младшем школьном детстве тревога вызывает только дезорганизующий эффект (Прихожан А. М., 1998). Боясь совершить ошибку, ребенок постоянно пытается контролировать себя («тревожный гиперконтроль»), что приводит к нарушению соответствующей деятельности.

Необходимо также отметить, что тревожности подвержены как Мальчики, так и девочки, но специалисты считают, что в дошкольном возрасте более тревожными являются мальчики, к 9-11 годам соотношение становится равномерным, а после 12 лет происходит резкое повышение тревожности у девочек. При этом тревога девочек по своему содержанию отличается от тревоги мальчиков: девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми, мальчиков — насилие во всех его аспектах (Захаров А. И., 1997; Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988; Макшанцева Л. В., 1998).

В итоге, можно отметить следующее.

- Детская тревожность на каждом этапе возрастного развития специфична и связана с решением той или иной возрастной задачи развития.

- Тревожность как устойчивая личностная черта формируется только в подростковом возрасте. До этого она является функцией ситуации.

- Тревога (тревожность) может выполнять мобилизующую роль, связанную с повышением эффективности деятельности, начиная с подросткового возраста. На деятельность дошкольников и младших школьников она оказывает только дезорганизующее влияние, снижая ее продуктивность.

- В школьном возрасте уровень тревожности в среднем выше у девочек (по сравнению с мальчиками).

Описанные особенности детской тревожности и ее специфика на каждом этапе онтогенеза определяют характер развития и феноменологию особого вида тревожности — *школьной тревожности*.

Психологическая специфика школьной тревожности

Причины школьной тревожности

Хотя понятие «тревожность», по сути, перенесено из психиатрии, оно прочно обосновалось в различных отраслях психологии, в том числе и в педагогической психологии, которая анализирует причины возникновения и формы школьной тревожности, связанной с переживанием школьного неблагополучия.

В литературе встречаются разные обозначения устойчивого переживания школьного неблагополучия: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогенный невроз», «дидактогения». Вместе с тем, между этими понятиями можно провести определенные различия.

Термин «школьный невроз» употребляется в основном в тех случаях, когда боязнь школы, тревога существуют на неосознанном уровне, проявляясь в виде связанных с серьезным внутриличностным конфликтом соматических симптомов (рвоты, головной боли, повышения температуры и т. п.) перед посещением школы (Раттер М., 2000).

Понятие «школьная фобия» используется для обозначения различных форм страха, вызываемого посещением школы. Однако в значительной части случаев речь идет именно о непреодолимом страхе, неврозе в собственном смысле слова.

Термины «дидактогения», «дидактогенные неврозы» используются для того, чтобы указать, что тревога, страх ребенка вызваны непосредственно системой обучения (или более узко — отношением к ребенку педагога, поведением учителя).

Школьная тревожность — это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций — ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Познание — это всегда открытие чего-то нового, а все новое таит в себе беспокоящую человека неопределенность. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием успешности усвоения знаний.

Поэтому следует сразу оговориться, что оптимальная учеба в школе возможна только при условии более или менее систематического переживания тревоги по поводу событий школьной жизни. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

Именно интенсивное, дезорганизующее учебную деятельность переживание тревожности рассматривается как системообразующий признак *школьной дезадаптации* (Вострокнутов Н. В., 1995;

Иванова Л. С., 2003; Матвеева О. А., Львова Е. А., 2001), или, в рамках парадигмы сопровождения, характеристика *неконструктивного протекания процесса адаптации* (Битянова М. Р., 1999).

В нашей работе школьная тревожность будет пониматься как специфический вид тревожности, проявляющиеся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющиеся в этом взаимодействии. При этом повышенная школьная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние на учебную деятельность ребенка, может быть вызвана как сугубо ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми другими вне школы).

Школьная образовательная среда описывается следующими признаками (Ковалев Г. А., 1993):

- физическое пространство, характеризующееся эстетическими особенностями и определяющее возможности пространственных перемещений ребенка;
- человеческие факторы, связанные с характеристиками системы «ученик — учитель — администрация — родители»;
- программа обучения.

Наименьшим «фактором риска» формирования школьной тревожности, безусловно, является первый признак. Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды — это наименее стрессогенный фактор, хотя отдельные исследования показывают, что причиной возникновения школьной тревожности в некоторых случаях могут стать и те или иные школьные помещения (см., например, Панюкова Ю. Г., 2001).

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью мы выделили несколько *факторов*, воздействие которых *способствует ее формированию и закреплению*. В их число входят:

- учебные перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- о неадекватные ожидания со стороны родителей;
- неблагоприятные отношения с педагогами;
- регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации;
- смена школьного коллектива и / или непринятие детским коллективом.

Рассмотрим эти факторы подробнее.

Учебные перегрузки обусловлены разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988).

Во-первых, они связаны со структурой учебного года. Исследования показывают, что после шести недель активных занятий у детей (прежде всего, младших школьников и подростков) резко снижается уровень работоспособности и возрастает уровень тревожности. Восстановление оптимального для учебной деятельности состояния требует как минимум недельного перерыва. Этому правилу, как показывает практика, не удовлетворяют по меньшей мере три учебных четверти из четырех. Только в последние годы и только первоклассники получили привилегию — дополнительные каникулы в середине изматывающе длинной третьей четверти. А для остальных параллелей самая короткая четверть — вторая — длится, как правило, семь недель.

Во-вторых, перегрузки могут вызываться загруженностью ребенка школьными делами в течение учебной недели. Днями с оптимальной учебной работоспособностью являются вторник и среда, затем, начиная с четверга, эффективность учебной деятельности резко снижается. Для полноценного отдыха и восстановления сил ребенку необходим как минимум один полноценный выходной в неделю, когда он может не возвращаться к выполнению домашних заданий и других школьных дел. Установлено, что учащиеся, получающие домашние задания на выходные, характеризуются более высоким уровнем тревожности, чем их сверстники, «Имеющие возможность полностью посвятить воскресенье отдыху».

И, наконец, в-третьих, свой вклад в перегрузки учащихся вносит принятая сейчас длительность урока. Наблюдения за поведением детей в течение урока показывают, что за первые 30 минут урока ребенок отвлекается более чем в три раза меньше, чем за 15 последних. По данным Б. И. Кочубея и Е. В. Новиковой, зависимость между этапом урока и отвлекаемостью детей можно продемонстрировать следующим образом (рис. 4).

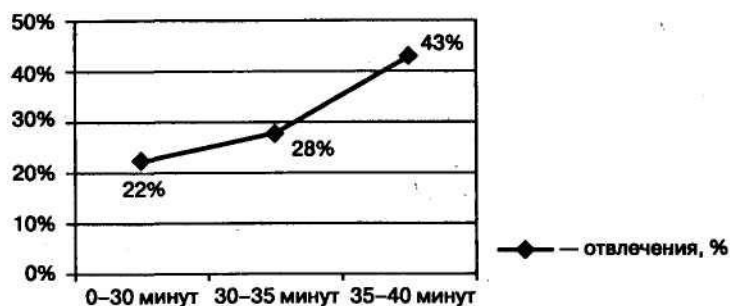


Рис. 4. Зависимость между этапом урока и отвлекаемостью детей

Получается, что почти половина всех случаев отвлекаемости приходится на последние 10 минут урока. Тогда же относительно возрастает и уровень школьной тревожности.

Неспособность учащегося справиться со школьной программой может быть вызвана самыми разными причинами:

- повышенным уровнем сложности учебных программ, не соответствующих уровню развития детей, что особенно характерно для столь любимых родителями «престижных школ», где, по данным исследований, дети значительно тревожнее, чем в обычных общеобразовательных школах (Терешкина И. Б., 2000); при этом чем сложнее программа, тем выраженнее дезорганизующее влияние тревожности (Имеад-зе Н. В., 1966; Неймарк М. С, 1961);

- недостаточным уровнем развития высших психических функций учащихся, педагогической запущенностью, недостаточной профессиональной компетентностью учителя, не владеющего навыками подачи материала или педагогического общения и т. д.;

- психологическим синдромом хронической неуспешности, который, как правило, складывается в младшем школьном возрасте; основная особенность психологического профиля такого ребенка — высокая тревожность, вызванная несовпадениями между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка (Венгер А. Л., 2000).

Связь школьной тревожности с успеваемостью можно проиллюстрировать следующим образом (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988; рис. 5).

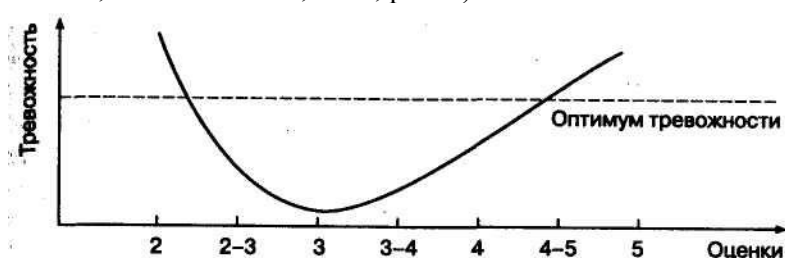


Рис. 5. Связь между успеваемостью и тревожностью

Как видно, наиболее «тревожными» детьми являются двоечники и отличники. «Среднячки» в плане успеваемости характеризуются большей эмоциональной устойчивостью по сравнению с теми, кто ориентирован на получение одних «пятерок» или не рассчитывает особенно на оценку выше «тройки».

Неадекватные ожидания со стороны родителей, как уже отмечалось, являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. В плане школьной тревожности — это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность, что продемонстрировано в исследовании Б. И. Кочубея и Е. В. Новиковой (1988; рис. 6). Интересно, что учебные успехи ребенка для родителей в подавляющем большинстве случаев выражаются в получаемых ими оценках и измеряются ими. Известно, что сейчас объективность оценивания знаний учащихся подвергается сомнению даже самой педагогикой. Оценка во многом является результатом отношения учителя к ребенку, знания которого в данный момент оцениваются. Поэтому в случае, когда ученик в реальности добивается каких-либо учебных результатов, но учитель стереотипно продолжает ставить ему «двойки» (или «тройки», или «четверки»), не повышая оценки, родители зачастую не оказывают ему эмоциональной поддержки, поскольку просто не имеют представления его о реальных успехах. Тем самым мотивация ребенка, связанная с достижениями в учебной деятельности, не подкрепляется, и может со временем исчезнуть.

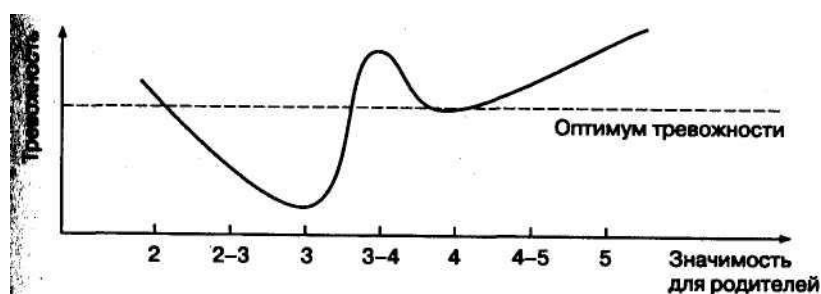


Рис. 6. Связь между значимостью успеваемости для родителей и тревожностью

Неблагоприятные отношения с педагогами как фактор формирования школьной тревожности многослойны.

Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Даже не беря в расчет такие очевидные случаи, как применение учителем физического насилия, оскорбление детей, можно выделить особенности стиля педагогического

взаимодействия, способствующего формированию школьной тревожности. Так, по результатам исследования О. А. Слепичевой, наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов учителей, исповедующих так называемый «рассуждающе-методический» стиль педагогической деятельности. Этот стиль характеризуется одинаково высокой требовательностью учителя к «сильным» и «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося при высокой методической грамотности. В таких условиях ученики не стремятся выходить к доске, боятся ошибиться при устном ответе и т. д. (Слепичева О. А., 2002).

Во-вторых, формированию тревожности могут способствовать завышенные требования, предъявляемые педагогом к ученикам; эти требования часто не соответствуют возрастным возможностям детей. Интересно, что учителя нередко рассматривают школьную тревожность как положительную характеристику ребенка, которая свидетельствует о его ответственности, исполнительности, заинтересованности в учебе, и специально стараются нагнетать эмоциональную напряженность в учебном процессе, что, на самом деле, дает прямо противоположный эффект.

В-третьих, тревожность может быть вызвана избирательным отношением педагога к конкретному ребенку, прежде всего, связанным с систематическим нарушением этим ребенком правил поведения на уроке. Учитывая, что недисциплинированность в подавляющем большинстве случаев является именно следствием уже сформировавшейся школьной тревожности (Славина А. Н., 1998), постоянное «негативное внимание» со стороны учителя будет способствовать ее фиксации и усилению, подкрепляя тем самым и нежелательные формы поведения ребенка.

Регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации оказывают сильное влияние на эмоциональное состояние школьника, поскольку проверка интеллекта вообще относится к наиболее психологически дискомфортным ситуациям, особенно если эта проверка так или иначе связана с социальным статусом личности. Соображения престижа, стремление к уважению и авторитету в глазах одноклассников, родителей, учителей, желание получить хорошую оценку, оправдывающую затраченные на подготовку усилия, в конечном счете, определяют эмоционально-напряженный характер оценочной ситуации, что подкрепляется тем, что тревожность зачастую сопровождается поиском социально одобрения (Хабилова Е. Р., 2003).

Для некоторых учащихся стрессогенным фактором может являться любой ответ на уроке, в том числе наиболее распространенный ответ «с места». Как правило, это связано с повышенной застенчивостью ребенка, отсутствием необходимых коммуникативных навыков или же с гипертрофированной мотивацией «быть хорошим», «быть умным», «быть лучше всех», «получить «пятерку»», указывающей на конфликтность самооценки и уже сформированную школьную тревожность.

Однако большинство детей испытывает тревожность при более серьезных «проверках» — на контрольных работах или экзаменах. Главной причиной этой тревожности является неопределенность представлений о результате будущей деятельности (Бойко В. В., 1997).

Негативное влияние ситуации проверки знаний прежде всего сказывается на тех учащихся, для которых тревожность является устойчивой личностной особенностью. Этим детям проще сдавать контрольные, экзаменационные и зачетные работы в письменной форме, поскольку таким образом из оценочной ситуации исключается два потенциально стрессогенных компонента — компонент взаимодействия с учителем и компонент «публичности» ответа. Это и понятно: чем выше тревожность, тем труднее даются ситуации, потенциально угрожающие самооценке, тем более вероятен дезорганизующий эффект тревожности.

Однако «экзаменационно-оценочная» тревога возникает и у тех детей, которые не обладают тревожными чертами личности. В этом случае она детерминирована сугубо ситуационными факторами, однако, будучи достаточно интенсивной, также дезорганизует деятельность ученика, не позволяя ему раскрыться на экзамене с лучшей стороны, затрудняя изложение даже хорошо выученного материала.

Смена школьного коллектива сама по себе является мощным стрессогенным фактором, поскольку предполагает необходимость установления новых взаимосвязей с незнакомыми сверстниками, причем результат субъективных усилий не определен, поскольку в основном зависит от других людей (тех учащихся, из которых состоит новый класс). Следовательно, переход из школы в школу (реже — из класса в класс) провоцирует формирование тревожности (прежде всего межличностной). Благополучные отношения с одноклассниками являются важнейшим ресурсом мотивации посещения школы (Дусавицкий А. К., 1996). Отказ посещать школу нередко сопровождается высказываниями типа «а еще в моем классе учатся дураки», «с ними скучно» и т. д. Аналогичный эффект вызывает и *непринятие детским коллективом* «старичка», которое, как правило, одноклассники связывают с его «ненормальностью»: мешает на уроках, дерзит любимым учителям, ябедничает, ни с кем не общается, считает себя лучше других и т. д.

Как ни странно, школьная тревожность начинает формироваться в дошкольном возрасте. Она возникает вследствие столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать (Лютова Е. К., Монина Г. Б., 2001). Такое положение дел приводит к тому, что к моменту поступления в школу ребенок уже «подготовлен» к тревожному реагированию на различные аспекты школьной жизни.

Младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным». Это связано с тем, что с поступлением в школу расширяется круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счет оценочных ситуаций, усугубленных фактором публичности (ответ у доски, контрольная работа и т. д.). Учитывая, что этот возраст знаменуется одним из наиболее ярких возрастных кризисов развития («кризис семи лет»), неудивительно, что шести-семилетний ребенок становится особенно эмоционально возбудимым, раздражительным, капризным, что происходит на фоне процесса адаптации к новой роли — школьника. О важности этого процесса говорит хотя бы тот факт, что Всемирной организацией здравоохранения этот период называется периодом «школьного шока».

Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают *первоклассники*, для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни. При этом, как показано в исследовании Лютовой и Монин (2001), школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода (по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешен, нормализуется.

Ко *второму классу* ребенок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, что дает основания назвать социально-педагогическую ситуацию его развития стабильной (Битянова М. Р., 1999). В целом ко второму-третьему классу тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения. В то же время, личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется. К их числу, по данным исследовательского коллектива под руководством И. В. Дубровиной (Психологическое здоровье детей и подростков... М., 2000), можно отнести:

- школьные неприятности (двойки, замечания, наказания);
- домашние неприятности (переживания родителей, наказания);
- боязнь физического насилия (старшеклассники могут отобрать деньги, жвачку);
- неблагоприятное общение со сверстниками («дразнят», «смеются»).

В целом, в младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность однозначно рассматривается как показатель школьной дезадаптации, поскольку, как указывалось выше, не имеет под собой личностных предпосылок.

Следующим нестабильным периодом в школьной жизни ребенка является момент *перехода в среднюю школу*, который сопровождается изменением системы школьных требований, требует адаптационных усилий, и, соответственно, ведет к повышению уровня школьной тревожности (Битянова М. Р., 1999). В дальнейшем социально-педагогическая ситуация становится привычной вплоть до девятого класса — периода выпускных экзаменов.

Начиная с *подросткового возраста*, тревожность по отношению к школьной жизни может уже являться сложившейся личностной особенностью, связанной, например, с формированием тех или иных акцентуаций характера.

Поданным И. В. Дубровиной (1988, 2000), в подростковом возрасте наблюдается постепенное снижение уровня тревожности вплоть до 9-го (сейчас 10-го) класса, и достаточно серьезное увеличение количества тревожных учащихся в *10-м (11-м) классе*. Однако эта тревожность неоднородна. Если до 14-15 лет преобладает *межличностная тревожность*, связанная, прежде всего, с отношениями со сверстниками (друзьями, одноклассниками), то к 16—17 годам начинает доминировать *самооценочная тревожность*, обусловленная необходимостью личностного самоопределения и выбора дальнейшего жизненного пути.

По нашим данным, наиболее «тревожными» этапами школьной жизни являются 1-й, 5-й, 7-й и 9-й классы (1998-2003 уч. гг.; рис. 7).

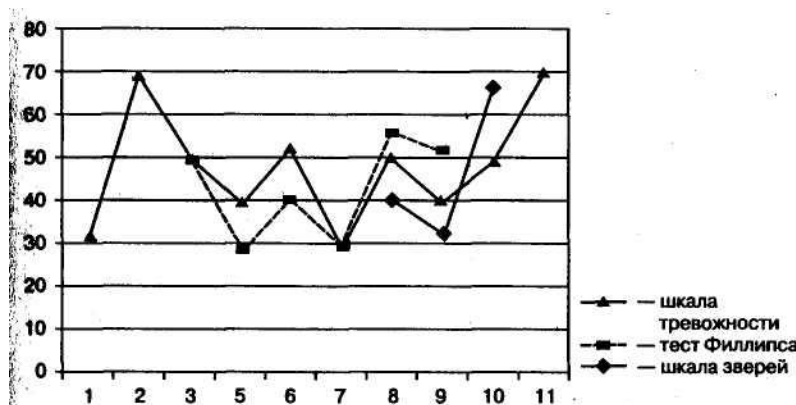


Рис. 7. Динамика тревожности на протяжении школьного обучения

Учитывая, что эти данные получены с помощью трех психодиагностических методик, результаты которых профильно повторяют друг друга, наши выводы о «возрастных пиках» школьной тревожности можно считать достоверными.

Представленные результаты во многом перекликаются с литературными данными. Если причины, по которым тревожность возрастает в 1-м, 5-м и 9-м классе, вполне понятны и обусловлены изменяющейся социально-педагогической ситуацией, то факторы, подкрепляющие тревожность семиклассников, менее очевидны.

По всей вероятности, резкое повышение уровня школьной тревожности в этом возрасте связано с началом пубертатного кризиса, который традиционно характеризуется развитием самосознания, и именно в этот период тревожность становится устойчивым личностным образованием, связанным с особенностями формирования Я-концепции. Тот факт, что тревожность в подростковом возрасте существенно повышается, является общепризнанным, и в этом контексте естественно происходит повышение тревожности по поводу школьной жизни. Соответственно, 7-й класс, наряду с 1-м, 5-м и 9-11-м классами должен являться объектом пристального внимания школьного психолога, видящего своей задачей содействие школьной адаптации учащихся. Таким образом, каждый школьный возраст характеризуется различными «предпосылками» формирования школьной тревожности. Возрастно-специфичные причины школьной тревожности обобщены в табл. 1.

Таблица 1

Возрастно-специфические причины школьной тревожности

| Этап обучения | Возрастные задачи развития | Социально-педагогическая ситуация | Типичные причины школьной тревожности |
|--|--|---|---|
| 1 класс 2-3 класс 4 класс 5 класс | Освоение приемов учебной деятельности и системы школьных требований, формирование произвольности психических процессов Развитие познавательной сферы, выработка и закрепление эффективного стиля учебно-познавательной деятельности Начало процесса смены ведущего вида деятельности с учебной на интимно-личностное общение со сверстниками | Изменяющаяся: предполагает освоение новых вариантов ролевого взаимодействия (ученик - учитель, ученик - одноклассники, ученик - родители ученика) Стабильная (как правило): ребенок находится в системе привычных школьных требований, взаимодействует со знакомыми людьми (учителями, одноклассниками) Изменяющаяся: ребенок сталкивается с принципиально новой системой организации учебного процесса | Изменение уровня и содержания требований со стороны взрослых. Необходимость придерживаться правил школьной жизни. «Сверхценность» позиции школьника и атрибутов школьной жизни. Изменение режима дня, возрастание психофизиологических нагрузок. Необходимость освоения ролевого взаимодействия со значимыми другими (учителями). Столкновение с системой школьных оценок Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Несоответствие ожиданий родителей демонстрируемым ребенком результатам Необходимость осваивать «новую школьную территорию». Увеличение количества учебных дисциплин. Увеличение числа учителей. Отсутствие преемственности требований, предъявляемых учителями начальной школы и среднего звена, а также вариативность требований от учителя к учителю. Смена классного руководителя. Необходимость адаптироваться к новому (или измененному) классному коллективу. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность. Резкое изменение в уровне родительского контроля и помощи |

| | | | |
|---------------------------------|--|--|---|
| 6-8 классы | Развитие самосознания. Формирование абстрактного мышления. Формирование чувства взрослости | Стабильная (как правило): подросток находится в системе привычных школьных требований, взаимодействует со знакомыми людьми (учителями, одноклассниками) | Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность. Гиперопека со стороны родителей, их чрезмерное вторжение в школьную жизнь ребенка. Трудности переживания кризиса подросткового возраста. Астенизация как следствие бурного физиологического развития |
| 9 класс 10 класс 11 класс | Первичное профессиональное самоопределение и личностное самоопределение | Изменяющаяся: подросток заканчивает основной этап школьного обучения и оказывается перед проблемой выбора дальнейшего образовательного маршрута Изменяющаяся: учащийся сталкивается с принципиально новым уровнем требований, усложнением учебной программы Изменяющаяся: учащийся заканчивает школьное обучение и оказывается перед необходимостью конкретизации собственных жизненных перспектив | Неопределенность дальнейших жизненных перспектив. Переживание ответственности совершаемого выбора, подкрепляемое «посланиями» родителей и педагогов. Столкновение с ситуацией выпускных экзаменов и конкурсного (в ряде случаев) набора в 10-й класс. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность Резкое усложнение учебной программы. Изменение системы контроля и оценки знаний. Необходимость адаптироваться к новому (или измененному) классному коллективу. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность. Столкновение с ситуацией выпускных экзаменов. Переживание ответственности совершаемого выбора, подкрепляемое «посланиями» родителей и педагогов. Резкое повышение учебных нагрузок, связанное с подготовкой к поступлению в ВУЗы |

Проявление школьной тревожности в поведении учащихся

Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы. По данным авторов учебного пособия «Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте» (1993), основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребенок не может найти себе занятие, любит находиться среди детей, не вступая, однако, в тесные контакты с ними. Кроме того, в силу больших эмоциональных нагрузок, ребенок начинает чаще болеть, снижается сопротивляемость соматическим заболеваниям.

Однако такое описание феноменологии тревожности представляется нам неполным. Это, прежде всего, связано с тем, что многие проявления школьной тревожности возрастано-специфичны.

Основываясь на анализе литературы, посвященной проблеме школьной тревожности, а также на собственном опыте работы, мы выделили несколько «универсальных» и возрастано-специфических форм проявления тревожности, которые обобщены в табл. 2.

Таблица 2

Типичные проявления школьной тревожности на различных этапах школьного обучения

| Формы проявления школьной тревожности | Классы | | | | | | |
|--|--------|---------|---|-----|---|----|----|
| | 1 | 2-3 {4} | 5 | 6-8 | 9 | 10 | 11 |
| 1. Ухудшение соматического здоровья | * | * | * | * | * | * | * |
| 2. Нежелание ходить в школу (вплоть до систематических прогулов) | * | * | * | * | * | * | * |
| 3. Излишняя старательность при выполнении заданий | | * | * | * | * | * | * |
| 4. Отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий | * | * | * | * | * | * | * |
| 5. Раздражительность и агрессивные проявления (вербальная и невербальная агрессия) | * | * | * | * | * | * | * |
| 6. Рассеянность, снижение концентрации внимания на уроках | * | * | * | * | * | * | * |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. Потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях | * | * | * | * | * | * | * |
| 8. Страх потерять или испортить школьные принадлежности | * | | | | | | |
| 9. Страх опоздать в школу | * | | | | | | |
| 10. Ночные страхи, связанные со школьной жизнью | * | * | * | | | | |
| 11. Отказ отвечать на уроке или ответы тихим, приглушенным голосом | * | * | * | * | | | |
| 12. Отказ от контактов с учителями или одноклассниками (или сведение их к минимуму) | * | * | * | * | * | | |
| 13. «Сверхценность» школьной оценки | | * | * | | | | |
| 14. Резкое снижение эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний | | | * | * | * | * | * |
| 15. Проявление негативизма и демонстративных реакций (прежде всего, в адрес учителей, как попытка произвести впечатление на одноклассников) | | | * | * | * | * | * |
| 16. «Уход» в аддиктивное поведение | | | | * | * | * | |
| 17. Избегание вопросов, связанных с собственным будущим, или проявление показного равнодушия | | | | | * | * | * |
| 18. Излишняя старательность при подготовке к экзаменам или, наоборот, полный отказ от подготовки | | | | | * | | * |

Среди признаков школьной тревожности, являющихся универсальными для любого возраста, прежде всего, стоит отметить *ухудшение соматического здоровья* учащегося, что вполне объяснимо с точки зрения теории психосоматики. Тревожные дети часто болеют, и вынуждены по этой причине оставаться дома. Иногда возникают «беспричинные» головные боли или боли в животе, резко повышается температура. Особенно часто такие соматические нарушения случаются непосредственно перед контрольными и экзаменами, и характерны для учащихся любого возраста — от первоклассника до выпускника.

Нежелание ходить в школу чаще всего возникает в контексте недостаточной школьной мотивации, однако свидетельствует, в первую очередь, о том, что ребенок чувствует себя в школе дискомфортно. Если учащиеся начальной школы, как правило, не идут дальше рассуждений на эту тему, то с переходом в среднюю школу могут появиться эпизодические прогулы, которые к 6—8 классу зачастую перерастают в систематические. Подросток каждое утро «уходит в школу» (завтракает, собирает портфель), возвращается домой в положенное время, и родители в течение долгого времени не догадываются о том, что вместо уроков их ребенок проводит время с друзьями или просто гуляет по улице в одиночестве. Начиная со средней школы, довольно типичными становятся также прогулы контрольных и самостоятельных работ, «нелюбимых» предметов, уроков, которые ведут «плохие» учителя.

Противоположную форму проявления школьной тревожности представляет собой *излишняя старательность при выполнении заданий*. Ребенок, добиваясь совершенства, может многократно переписывать классные и домашние работы, тратить на выполнение

домашнего задания много часов в день, отказываясь ради этого от прогулок и встреч с друзьями. Чрезмерная старательность бывает характерна как для первоклассника, переписывающего из тетради в тетрадь палочки и крючки, так и для одиннадцатиклассника, тратящего по шесть-семь часов в день на зубрежку «недающихся» предметов. Такой своеобразный перфекционизм иногда может быть связан со стремлением «быть лучше всех» («не быть хуже, чем...»), что косвенно указывает на конфликтность самооценки такого ребенка.

С конфликтностью самооценки связан и следующий «универсальный» поведенческий признак школьной тревожности — *отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий*. Если какое-то задание не получается, ребенок может просто перестать пытаться его выполнить, что обусловлено описанным выше механизмом «замкнутого психологического круга». Непосредственные ученики начальной школы, как правило, импульсивно бросают ручку с соответствующим эмоциональным комментарием. Ближе к подростковому возрасту к такой форме поведения может прибавиться другая: ребенок просто не выполняет задание «втихую», не ставя никого в известность об этом. Такая форма проявления школьной тревожности особенно часто наблюдается в классах, которым гласно или негласно присвоен статус «самых слабых» в параллели. Учащиеся этих классов обычно не выполняют домашних заданий, меньше работают на уроках, и объяснение этому можно найти в словах девочки-девятиклассницы, которая учится в таком классе: «А зачем? Мы дураки, все равно не сможем... Нам можно!»

Раздражительность и агрессивные проявления ребенка зачастую рассматриваются как самостоятельные «мишени» психологической помощи, в то время как во многих случаях они являются только симптомом, свидетельствующим о том, что такой ученик подвержен школьной тревожности. Раздраженные или агрессивные реакции могут оказаться способом нивелирования эмоционального дискомфорта, вызванного теми или иными событиями школьной жизни. Так, например, в дипломном исследовании Т. Н. Бондаренко, проведенном под нашим руководством в 2002 году, показано, что проявляющаяся в школе подростковая раздражительность и агрессивность (как вербальная, так и невербальная) детерминированы именно школьной тревожностью. Аналогичные данные получены и на выборке младших школьников. Тревожные дети могут «маскировать» эмоциональный дискомфорт тем, что огрызаются в ответ на замечания, проявляют излишнюю обидчивость в отношениях с одноклассниками, иногда доводящую до драк. *Рассеянность, или снижение концентрации внимания на уроках*, — признак школьной тревожности, судьба которого во многом сходна с предыдущим. Также как и агрессивность, рассеянность может рассматриваться как самостоятельный симптом, указывающий на определенный дефект внимания. Однако известно, что неумение вычленить главную задачу, сосредоточиться на ней, стремление охватить своим вниманием все элементы деятельности характерны для тревожных людей (вне зависимости от возраста). Во многих случаях частые отвлечения во время урока, только «физическое» присутствие на уроке характерны для детей, которые таким образом стараются избежать вызывающих беспокойство фрагментов школьной среды. В итоге они либо постоянно вытесняют тревожащие элементы из поля сознания, либо пребывают в мире собственных мыслей и идей, которые не вызывают тревоги, благодаря чему это состояние является для них наиболее комфортным. Помочь таким детям стать более внимательными — значит помочь им справиться с тревожностью.

Особого внимания заслуживает такая форма проявления школьной тревожности, как *потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях*. В первую очередь, это различные вегетативные реакции в беспокоящих ситуациях. Например, ребенок может краснеть (бледнеть), отвечая у доски и даже с места, чувствовать дрожь в коленках, посасывание под ложечкой. В ответственные моменты могут возникать тошнота, легкое головокружение — состояния, знакомые любому человеку, который хоть раз испытывал серьезное беспокойство. Однако в начальной школе часто наблюдаются более серьезные формы недостаточного самоконтроля физиологических функций. Учителя первых, а нередко и более старших классов, могут столкнуться на уроке со случаями непроизвольного мочеиспускания у учащихся.

Кроме возрастно-универсальных форм проявления школьной тревожности, можно перечислить и несколько вариантов, характерных только для учащихся определенных возрастов.

Так, ряд специфических проявлений школьной тревожности характерен для *первоклассников*. Поступление в школу — очень серьезное событие в жизни ребенка, накладывающее на него ответственность за успешность учебной деятельности и соблюдение норм и правил поведения в школе. Одно из таких правил гласит: «Опаздывать на урок нельзя!» Многие учителя применяют к опоздавшим ученикам различные «репрессии» вплоть до того, что просто не пускают их на урок. Поэтому довольно часто *первоклассник боится опоздать в школу*, на урок. Этот страх может выражаться как вербально (ребенок поторапливает родителей, собирающих его в школу, поторапливает сам себя, спрашивает, сколько времени, прямо выражает свои опасения прийти не вовремя, боится вечером заснуть, поскольку утром можно проспать), так и невербально (постоянно поглядывает на часы перед выходом в школу, движения убыстрены, суетливы, появляются интонации нетерпения, раздражения, обиды на замешкавшихся родителей).

Другое типичное опасение гиперответственного первоклассника заключается в *тревоге за свои школьные принадлежности*. Новый портфель, пенал, учебники и тетрадки — это важные атрибуты приобретенного статуса ученика, и их утрата сама по себе переживается болезненно. Эта ситуация может усугубиться своеобразной позицией родителей, настаивающих на полной сохранности школьных вещей и серьезно ругающих ребенка за потерянные карандаши и сломанные линейки.

Школа занимает настолько важное место в жизни первоклассника, что часто школьные впечатления не отставляют ребенка и во сне, проявляясь в виде *ночных школьных страхов*. Ребенку могут сниться те ситуации из школьной жизни, которые вызывают эмоциональный дискомфорт. Генерализуясь, школьные страхи могут подкреплять другие страхи, и проявляться через самый широкий диапазон пугающих ситуаций и персонажей. Другими словами, учительница как «субъект» школьного страха может быть представлена в сознании ребенка не только непосредственно, но и символично, посредством сказочных или фантастических персонажей.

Ситуативная школьная тревожность первоклассника может проявляться и в том, что ребенок *минимизирует свое участие в потенциально тревожащих ситуациях*. Если тревожность сфокусирована преимущественно вокруг ситуации проверки знаний, она может проявляться в том, что ребенок отказывается принимать в них участие или старается сделать это как можно более незаметно. В итоге в любой школе можно увидеть первоклассника, который при ответе на вопрос учителя говорит очень тихо, почти неслышно (что, как правило, вызывает раздражение учителя и тем самым подкрепляет школьную

тревожность ребенка), либо просто отказывается отвечать, иногда сопровождая свой отказ бурной эмоциональной реакцией (слезами, агрессивными вспышками).

Практически все перечисленные формы проявления школьной тревожности сохраняются на протяжении дальнейшего обучения *в начальной школе* (см. таблицу 2). Менее типичными становятся только те проявления тревожности, которые непосредственно обусловлены ассимиляцией роли школьника. Зато, начиная со *второго класса*, ребенок сталкивается с традиционной системой школьных оценок. Здесь следует оговориться, что время возникновения этой формы школьной тревожности напрямую связано с традициями конкретной школы. В некоторых школах оценки начинают выставляться еще со второго полугодия первого класса. В наших школах, как и в большинстве других, «двойки», «тройки», «четверки» и «пятерки» начинают получать только второклассники.

Школьная оценка первоначально вызывает почти «магический» эффект, и *ценность хорошей оценки* на протяжении не только всей начальной школы, но и на следующих этапах школьного обучения для многих детей очень высока. По сути, оценка является «внешним» мотиватором учебной деятельности, и, благодаря этому, со временем теряет свой стимулирующий эффект, становясь самоцелью (Ильин Е. П., 1998). Многих учащихся начинает беспокоить не сам результат учебной деятельности, оцениваемый субъективно по шкале «хорошо знаю — плохо знаю», а ее внешняя оценка. Важно не хорошо понять урок, а получить хорошую отметку (в случае доминирования мотивации избегания неудач — не получить плохую), причем самыми разными способами: от бесконечных зубрежек до «вымаливания» хорошей оценки со слезами на глазах.

Следует отметить, что аналогичные явления могут наблюдаться еще в «дооценочной» жизни первоклассников, которым вместо оценок ставятся цветные печати, веселые или грустные «рожицы», которые не без помощи родителей легко переводятся ими в традиционную систему оценок. Кроме того, иногда, когда подобные отметки вообще не выставляются или выставляются нерегулярно, тревога детей может повыситься из-за отсутствия обратной связи.

Наблюдения показывают, что к середине *подросткового возраста* ценность школьной оценки нивелируется, и она во многих случаях теряет свой мотивирующий потенциал, что выражается в довольно типичной детской фразе: «Двойка?.. Ставьте двойку, мне все равно». Слезы из-за плохой отметки в этом возрасте также становятся редкостью. Зато возникают новые формы проявления школьной тревожности, которые можно назвать типично подростковыми.

Поскольку к 6-8 классу тревожность становится устойчивым личностным образованием, она может опосредовать *резкое снижение эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний* по принципу описанного выше «замкнутого психологического круга», приводящего к формированию своеобразной «выученной беспомощности». Если до этого этапа школьного обучения данное проявление тревожности могло быть локально привязано к опросам или контрольным работам по определенному предмету, с которым у ребенка возникают те или иные проблемы, то к подростковому возрасту такая тревожность может генерализоваться и включиться в структуру регуляции учебной деятельности в целом. В итоге любая ситуация проверки знаний, независимо от реального уровня подготовленности ученика, вызывает у него существенное беспокойство, оказывающее дезорганизующее влияние на выполнение заданий (вплоть до возникновения соматических симптомов, на которые списываются неудачи, и отказа от выполнения заданий по принципу: «Я ничего не знаю, ставьте "два"...»).

Являясь субъективно неприятным эмоциональным состоянием, тревога зачастую включает механизмы психологической защиты. По законам компенсации она может выражаться в «прямо противоположном поведении» — *в негативизме и демонстративных реакциях*. Учитывая, что период подросткового возраста традиционно понимается как время бурных реакций эмансипации, подобные поступки зачастую адресованы учителям, которые, однако, не являются их единственным объектом. Косвенными участниками событий становятся сверстники-одноклассники, благоприятные отношения с которыми представляют собой важный ресурс психологического благополучия подростка. Некоторыми подростками попытка «произвести впечатление на одноклассников» своей смелостью или принципиальностью расценивается как способ получить личностный ресурс совладания с состоянием тревоги.

Еще одной типичной формой поведения, маскирующей тревожность, является «*уход*» в *аддитивное поведение* (Данилин А. Г., Данилина И. В., 2000). Если преодолеть беспокойство, связанное со школьной жизнью, не удастся, подросток может выбрать путь наименьшего сопротивления и найти другую сферу «самореализации», например, увлечение компьютерными играми, музыкой, общением с друзьями, сопровождающимся сигаретой и бутылочкой пива и т. д. Благодаря работе защитных механизмов значимость школы таким подростком, как правило, отрицается, хотя проективные методы диагностики школьной тревожности свидетельствуют в таких случаях о ее высоком уровне.

В качестве специфической формы школьной тревожности, характерной для учащихся выпускных классов (девятиклассников и одиннадцатиклассников), можно назвать излишнюю старательность при подготовке к экзаменам или, наоборот, полный отказ от подготовки, причем последнее также представляет

собой частный случай проявления «выученной беспомощности». Кроме того, поскольку выпускной класс так или иначе ставит перед человеком вопрос о его будущем, один из вариантов манифестации школьной тревожности может быть связан с избеганием вопросов, касающихся собственного будущего, или демонстрацией показного равнодушия к ним.

Подводя итог описанию феномена школьной тревожности, необходимо отметить следующее.

□ Школьная тревожность — это специфический вид тревожности, проявляющейся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющейся в этом взаимодействии. В ее формировании можно условно выделить как ситуационные (собственно взаимодействие с компонентами образовательной среды), так и индивидуальные (темперамент, самооценка и т. д.) предпосылки.

□ Тревога является неотъемлемой частью учебного процесса, и поэтому не может рассматриваться как однозначно негативное состояние. Дезорганизующее влияние на учебную деятельность оказывают только частые и / или интенсивные тревожные состояния, которые свидетельствуют о нарушении процесса школьной адаптации.

□ Школьная тревожность на различных этапах обучения неоднородна; она вызвана различными причинами и проявляется в различных формах, хотя некоторые из них можно считать «возрастно-универсальными».

□ Школьная тревожность младшего школьника является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации. Начиная с подросткового возраста, она может формироваться и закрепляться в рамках личностной тревожности как психического свойства учащегося.

□ Повышенная школьная тревожность препятствует эффективной учебной деятельности независимо от того, осознается она самим ребенком или нет.

Исходя из такого понимания феномена школьной тревожности, мы предлагаем возможные пути ее диагностики, а также помощи школьникам, столкнувшимся с этой проблемой.

Глава 2

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Поскольку анализ феномена школьной тревожности, приведенный в предыдущей главе, показал, что причинами ее возникновения могут стать отношения учащегося к различным компонентам образовательной среды, работа по профилактике и коррекции школьной тревожности также должна носить комплексный характер, охватывая различные сферы школьной жизни ребенка. Кроме того, поскольку на разных этапах обучения школьная тревожность обуславливается различными по своей сути причинами, подобная работа должна строиться с учетом возраста учащихся, которым она адресована.

Работа школьного психолога в контексте проблемы школьной тревожности учащихся предполагает несколько последовательных этапов.

На первом (психодиагностическом) этапе необходимо выявить детей, для которых характерна повышенная школьная тревожность. Для этого проводится фронтальная психодиагностика либо в тех параллелях, которые традиционно считаются «проблемными» в силу нестабильности социально-педагогической ситуации или возрастных особенностей развития (1-й, 5-й, 8-й, 9-11-й классы), либо, если позволяют ресурсы психологической службы школы, во всех параллелях. Психодиагностические методики для фронтальной психодиагностики в силу ее «массовости», а также ежегодной повторяемости, должны отвечать следующим требованиям:

- они должны предоставлять возможность проведения диагностики в групповом режиме, независимо от возраста испытуемых;
- проведение диагностики не должно занимать много времени; □ полученные с их помощью результаты должны легко обрабатываться и интерпретироваться;
- методика должна давать максимально объективный материал, относительно независимый от уровня развития рефлексии испытуемых и их стремления соответствовать социально желательным образцам, а также допускать повторные применения;
- результаты должны быть предоставлены детям в доступной для них форме в режиме «развивающей психодиагностики», что является важным фактором в создании условий для формирования у учащихся мотивации участия в последующих психопрофилактических или коррекционно-развивающих мероприятиях.

По результатам фронтальной диагностики определяются учащиеся «группы риска» (учащиеся, характеризующиеся повышенной школьной тревожностью). Они требуют повышенного внимания со стороны школьного психолога. На следующих этапах работы с ними необходимо:

- провести углубленную психодиагностику уровня школьной тревожности;
- провести консультации с педагогами и родителями для сбора дополнительных данных об «эмоциональном статусе» ребенка, а также для создания условий, способствующих развитию у взрослых мотивации поддержки ребенка во время участия в коррекционно-развивающих мероприятиях;
- провести коррекционно-развивающую работу (в индивидуальной или групповой форме);
- осуществить итоговую психодиагностику уровня тревожности учащихся, позволяющую оценить эффективность коррекционно-развивающей работы; диагностика проводится как минимум по истечении одного месяца, поскольку навыки эмоционального самоконтроля должны не только сформироваться в процессе работы, но и ассимилироваться по ее окончании.

С учащимися, не попавшими в «группу риска», проводятся психопрофилактические мероприятия, которые, в силу комплексности детерминант школьной тревожности, должны, помимо работы с самими учащимися, затрагивать их родителей и педагогов.

В итоге, схема работы со школьной тревожностью может быть описана следующим образом (рис. 8).



Рис. 8. Схема работы со школьной тревожностью

Далее описаны некоторые методы психологической диагностики школьной тревожности, а также разработки коррекционно-развивающих программ и психопрофилактических мероприятий.

Глава 3

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

В настоящее время для диагностики школьной тревожности используются разнообразные методические подходы, среди которых, в первую очередь, следует назвать *наблюдение за поведением учащихся в школе, экспертные опросы родителей учащихся и учителей, тесты-опросники и проективные тесты*. При этом каждый из перечисленных методов имеет свои достоинства и ограничения (Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М., 1999).

Во-первых, применение некоторых методик ограничено возрастом потенциальных испытуемых. Если наблюдение, экспертные опросы и проективные тесты могут применяться для диагностики школьной тревожности на любом этапе школьного обучения, то стандартизированные методы позволяют получить достоверные результаты только для определенных возрастных групп учащихся. В табл. 3 перечислены наиболее распространенные методы диагностики школьной тревожности учащихся различных возрастных групп.

Таблица 3

Наиболее распространенные методы диагностики школьной тревожности на различных этапах школьного обучения

| Классы | Наблюдение, экспертные оценки педагогов и родителей | Стандартизированные методы | | | Проективные и психосемантические методы (рисунки, незаконченные предложения, ЦАМ А. М. Па-речева) |
|--------|---|--|------------------------------------|-------------------|---|
| | | Методика диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан | Тест школьной тревожности Филлипса | Шкала тревожности | |
| 1 | * | * | | | * |
| 2 | * | * | | | * |
| 3 | | * | | | |
| 4 | * | | * | | * |
| 5 | * | | * | | * |
| 6 | * | | * | | * |
| 7 | * | | * | * | * |
| 8 | * | | | * | * |
| 9 | * | | | * | * |
| 10 | * | | | * | * |
| 11 | * | | | * | * |

Во-вторых, некоторые «плюсы» и «минусы» перечисленных приемов диагностики школьной тревожности связаны со спецификой различных психодиагностических средств.

Так, метод *наблюдения* позволяет собрать информацию о разнообразных проявлениях школьной тревожности в поведении учащегося, причем даже в том случае, если эта тревожность им самим не осознается. Однако проведение наблюдения — очень трудоемкое мероприятие, требующее от психолога максимальной сосредоточенности. Кроме того, отсутствие стандартизированной процедуры обработки данных, полученных с помощью наблюдения, затрудняет интерпретацию полученных результатов.

Метод экспертных опросов (в нашем случае — родителей и педагогов) позволяет определить интенсивность проявления школьной тревожности во взаимодействии учащегося со значимыми другими. Таким образом, диагностические данные приобретают дополнительный объем. Однако достоверность этих данных напрямую зависит от социально-перцептивных способностей субъекта оценивания, то есть способности учителей и родителей заметить признаки тревожности в поведении того или иного ребенка (или их отсутствие — ведь возможен и эффект приписывания несуществующей тревожности).

Стандартизированные опросники школьной тревожности позволяют получить количественные эквиваленты выраженности различных видов школьной тревожности в структуре эмоциональных свойств личности учащегося, что облегчает процедуру их обработки, интерпретацию полученных данных и сопоставление различных тестируемых групп (например, классов в параллели). В то же время, к недостаткам такого типа методов можно отнести их зависимость от уровня развития рефлексии испытуемых, с одной стороны, и от их стремления продемонстрировать социально желательные образцы поведения, с другой.

Стандартизированные проективные методики во многом позволяют избежать эффекта социальной желательности. Но их проведение требует индивидуального общения с каждым испытуемым, что при фронтальной диагностике очень трудоемко. Кроме того, использовать такие методики с испытуемыми-подростками затруднительно в силу зачастую присущего им стремления к демонстрации той или иной

жизненной позиции (пока еще не интериоризированной), собственного остроумия и т. д., искажающих полученные результаты.

Рисуночные проективные методы не имеют возрастных ограничений, благодаря чему являются универсальным психодиагностическим средством, позволяющим исследовать те аспекты отношений испытуемого к миру или самому себе, в которых он не отдает себе отчета, или же, замечая их, стремится скрыть от других людей (как вариант — от психолога). Однако у этих методов также есть вполне очевидные недостатки. К их числу можно отнести отсутствие стандартизированной процедуры обработки и интерпретации данных, что ставит точность интерпретации результатов в зависимость от опыта психолога и тем самым снижает достоверность полученных результатов. То же касается и потенциальной сопоставимости данных, полученных с помощью методик такого рода.

На наш взгляд, для проведения фронтальной диагностики школьной тревожности целесообразно использовать методы, не требующие особых временных затрат в проведении и обработке результатов, единственной целью применения которых является выделение детей «группы риска» по показателям школьной тревожности. Это, прежде всего, проективные рисуночные тесты и метод экспертного опроса. Другие методы удобно использовать для уточнения особенностей школьной тревожности у детей «группы риска».

В следующих разделах параграфа подробно описаны характеристики, процедура проведения, обработки и интерпретации результатов наиболее распространенных психодиагностических методов исследования школьной тревожности, а также авторские модификации некоторых известных методик.

Наблюдение как метод определения уровня школьной тревожности учащихся

Используя метод наблюдения, можно фиксировать различные параметры и характеристики деятельности группы детей (или одного ребенка), в зависимости от задач, поставленных психологом.

Такое наблюдение можно осуществлять в различных учебных и внеучебных ситуациях, например, во время урока или во время перемены, в различное время дня — на первых уроках или на последних, на различных предметах.

Основная задача наблюдения — выделение детей, чье поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения основной массы детей, в частности — выделение детей «группы риска» по показателю школьной тревожности. *Цель методики.* Цель приводимой карты наблюдения — диагностика уровня школьной тревожности учащихся посредством анализа ее проявлений в поведении.

Возрастные ограничения. Методика может применяться в широком возрастном диапазоне (1-11 класс).

Процедура диагностики. К условиям проведения психодиагностики с помощью метода наблюдения необходимо отнести обязательную договоренность с учителем о времени и целях посещения психологом класса или группы детей. При этом предупреждать детей не следует, поскольку «незаметность» психолога снижает вероятность демонстрации детьми нетипичных для них форм поведения, что вполне вероятно, если визит психолога расценивается как «проверка». Желательно сесть на одной из последних парт и не проявлять живого и эмоционального интереса к тому, что происходит в классе. Процедуру наблюдения лучше начать не с первого, а со второго или третьего посещения класса, когда присутствие на уроке постороннего человека для учащихся станет привычным. Наблюдение, как правило, проводится в несколько этапов, на различных уроках, возможно, проводимых различными педагогами, что позволяет диагностировать устойчивость проявлений школьной тревожности от одной ситуации к другой. Этапность наблюдения выражается и в том, что объем внимания наблюдателя имеет определенные ограничения, и наблюдать более 6-8 учащихся одновременно — задача практически невыполнимая.

Предлагаемая нами карта наблюдения позволяет осуществлять диагностику в урочное время (не на перемене). *Необходимые материалы.* Для проведения диагностики необходимы заранее заготовленные бланки карты наблюдения. Если психолог плохо знаком с детьми, ему требуется «шпаргалка» — план расстановки парт в кабинете, на котором отмечена рассадка учащихся.

Карта наблюдения (табл. 4) представляет собой апробированную авторскую разработку и выглядит следующим образом.

Таблица 4

Карта наблюдения (бланк)

| | | | Учащиеся | | | | | | |
|--------------|--------|--|----------|---|---|---|---|-----|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ... | n |
| Вербальные | | «Я боюсь» (и смысловые эквиваленты) | | | | | | | |
| | | «Я не знаю» (и смысловые эквиваленты) | | | | | | | |
| | | «Я не буду отвечать» (и смысловые эквиваленты) | | | | | | | |
| Невербальные | Мимика | Непроизвольное подергивание век | | | | | | | |
| | | Расширенные глаза | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | Потупленный взгляд | | | | | | | |
| | | Лицо без эмоций | | | | | | | |
| | | Бледность лица | | | | | | | |
| | | Покраснение лица | | | | | | | |
| | | Испарина | | | | | | | |
| | | Взгляд «мимо доски», «мимо учителя» | | | | | | | |
| | | Плотно сжатые губы | | | | | | | |
| | Поза | Втягивание головы в плечи | | | | | | | |
| | | Наклон к парте | | | | | | | |
| | | Раскачивание на стуле | | | | | | | |
| | | Подсовывание рук под ноги | | | | | | | |
| | | Привставание в момент поднимания руки | | | | | | | |
| | | Небрежное понимание руки | | | | | | | |
| | | Напряженное поднятие руки («трясущаяся рука») | | | | | | | |
| | Жесты | Закрывание лица руками | | | | | | | |
| | | Подергивание рукой, ногой | | | | | | | |
| | | Покусывание ручки, карандаша | | | | | | | |
| | | Перекладывание предметов по парте | | | | | | | |
| | | Заламывание пальцев, рук | | | | | | | |
| | Интонация | Прерывистый голос | | | | | | | |
| | | Плаксивая интонация (вплоть до слез) | | | | | | | |
| | | Тихий голос | | | | | | | |
| | | Вопросительная интонация в утвердительных предложениях | | | | | | | |
| Итого: | | | | | | | | | |
| невербальных признаков тревожности | | | | | | | | | |
| вербальных признаков тревожности | | | | | | | | | |

В карте фиксируется каждое проявление тревожности.

Обработка результатов. Обработка результатов наблюдения представляет собой подсчет количества поведенческих проявлений, свидетельствующих о том, что учащийся испытывает тревожность. Вербальные и невербальные проявления оцениваются отдельно.

Интерпретация результатов. Метод наблюдения предполагает прежде всего качественную интерпретацию данных. Важно учитывать, что невербальные признаки тревожности значительно более информативны, чем вербальные, поскольку посредством анализа невербальных проявлений можно выявить тревожность, не осознаваемую самим испытуемым. Высказывания, свидетельствующие о переживании учащимся тревоги (вербальные признаки), требуют осознания этого состояния, что случается не всегда. Стандартизированных количественных показателей, позволяющих интерпретировать результаты наблюдения, на настоящее время предложить не удастся. В самом общем виде можно сказать, что если в поведении учащегося отмечается более 50 % признаков тревожности, перечисленных в карте наблюдения, психологу следует обратить на него особое внимание.

Ниже представлены результаты наблюдения за двумя детьми — Ю. Ж. и С. М., учащимися 5-го класса, проведенного в течение одного урока — урока математики (табл. 5). Для Ю. Ж. характерен повышенный уровень школьной тревожности. Школьная тревожность С. М. находится в пределах нормы.

Таблица 5

Результаты наблюдения на уроке

| Признаки | | С.М. | Ю.Ж. |
|--------------|--|-------------------------------------|-------|
| Вербальные | «Я боюсь» (и смысловые эквиваленты) | | ** |
| | «Я не знаю» (и смысловые эквиваленты) | | **** |
| | «Я не буду отвечать» (и смысловые эквиваленты) | * | |
| Невербальные | Мимика | Непроизвольное подергивание век | |
| | | Расширенные глаза | * |
| | | Потупленный взгляд | * |
| | | Лицо без эмоций | |
| | | Бледность лица | |
| | | Покраснение лица | *** |
| | | Испарина | |
| | | Взгляд «мимо доски», «мимо учителя» | ***** |

| | | | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|---|----|-----|----|
| | | Плотно сжатые губы | * | | |
| | Поза | Втягивание головы в плечи | | *** | |
| | | Наклон к парте | | | |
| | | Раскачивание на стуле | ** | | |
| | | Подсовывание рук под ноги | * | | |
| | | Привставание в момент поднимания руки | | * | |
| | | Небрежное понимание руки | | | |
| | | Напряженное поднятие руки («трясущаяся рука») | | * | |
| | Жесты | Закрывание лица руками | | | |
| | | Подергивание рукой, ногой | * | | |
| | | Покусывание ручки, карандаша | | *** | |
| | | Перекладывание предметов по парте | | | |
| | | Заламывание пальцев, рук | | | |
| | Интонация | Прерывистый голос | | | |
| | | Плаксивая интонация (вплоть до слез) | | ** | |
| | | Тихий голос | | | |
| | | Вопросительная интонация в предложениях | | * | |
| | Итого: | | | 7 | 32 |
| | невербальных признаков тревожности | | | 1 | 6 |
| вербальных признаков тревожности | | | 6 | 26 | |

Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся

Метод экспертных опросов позволяет получить информацию о симптомах школьной тревожности, проявляющихся во взаимодействии с учителями и родителями. Такой подход обеспечивает «внешний» взгляд на отношение учащегося к различным компонентам образовательной среды, что является ценным диагностическим материалом. В то же время, при обследовании следует помнить, что результаты подобной диагностики во многом зависят от особенностей социально-перцептивной и мотивационной сфер субъекта оценивания. Некоторые родители или учителя могут быть склонны «катастрофизировать» состояние ребенка, или, напротив, скрывать те или иные особенности его поведения. Поэтому метод экспертных опросов желательно применять в сочетании с другими диагностическими средствами.

Цель методики. Цель метода экспертных опросов — диагностика школьной тревожности путем анализа ее поведенческих проявлений.

Возрастные ограничения. Методика может использоваться для диагностики школьной тревожности в 1-11 классах.

Процедура диагностики. Опрос может проводиться индивидуально, в режиме беседы, или же в групповой форме (например, на родительском собрании). В последнем случае он проводится путем анкетирования. В авторской анкете содержится 16 вопросов.

Необходимые материалы. Бланк опроса.

Инструкция. «Отметьте, пожалуйста, варианты поведения, характерные для вашего ребенка» (для родителей).

«Отметьте, пожалуйста, варианты поведения, характерные для... (имя и фамилия ребенка)» (для учителей).

Текст методики. Текст методики (авторская разработка) включает в себя 16 вопросов.

| Признак | Да | Нет |
|---|----|-----|
| 1. Высказывает нежелание ходить в школу | | |
| 2. Боится опоздать в школу | | |
| 3. Не заходит в класс, если опоздал на урок | | |
| 4. Стараются получить хорошую оценку, плохая оценка вызывает сильные эмоции, иногда слезы | | |
| 5. Часто появляются головные боли, головокружение, боли в животе | | |
| 6. Относится к заданиям с чрезмерным усердием, тратит на учебу много времени | | |
| 7. Если задание кажется слишком сложным, может бросить его, не доделав | | |
| 8. Часто бывает раздражительным, легко «заводится» при разговоре о школьных делах | | |
| 9. На уроках рассеян | | |

| | | |
|---|--|--|
| 10. Боится потерять школьные принадлежности или испортить их | | |
| 11. Рассказывает, что ему снятся страшные сны, связанные со школой | | |
| 12. На уроках отвечает тихо, иногда с вопросительными интонациями | | |
| 13. Высказывает обеспокоенность перед контрольными или проверочными работами | | |
| 14. На контрольных работах, при ответе у доски теряется, не может продемонстрировать все свои знания | | |
| 15. На уроках кривляется, пытается рассмешить одноклассников или нарушить ход урока другими способами | | |
| 16. Нет друзей среди одноклассников | | |
| 17. Дополнительная информация, которая кажется Вам важной | | |
| Итого | | |

Обработка результатов. При обработке результатов учитывается количество «неблагоприятных» оценок, данных родителями или педагогами.

Интерпретация результатов. Математическая стандартизация анкеты не проводилась. Практика ее применения показывает, что на наличие у ребенка школьной тревожности указывают 5—6 и более признаков, отмеченных в колонке «да» при ответах на вопросы 1-16. Вопрос 17 в некоторых случаях также может предоставить психологу ценную дополнительную информацию.

Ниже приведены варианты оценок поведения К. М. и И. А., учащихся 2-го класса, учителем. Для И. А. характерна повышенная школьная тревожность, для К. М. — соответствующая возрастной норме (табл. 6).

Таблица 6

Результаты оценивания

| | К. М. | Л. | И. | А. |
|---|-------|-----|----|-----------------------------------|
| | Да | Нет | Да | Нет |
| 1. Высказывает нежелание ходить в школу | | * | * | |
| 2. Боится опоздать в школу | | * | | * |
| 3. Не заходит в класс, если опоздал на урок | | * | | * |
| 4. Старается получить хорошую оценку, плохая оценка вызывает сильные эмоции, иногда слезы | | | * | |
| 5. Часто появляются головные боли, головокружение, боли в животе | * | | | * |
| 6. Относится к заданиям с чрезмерным усердием, тратит на учебу много времени | | * | | * |
| 7. Если задание кажется слишком сложным, может бросить его, не доделав | | * | * | |
| 8. Часто бывает раздражительным, легко «заводится» при разговоре о школьных делах | | * | * | |
| 9. На уроках рассеян | * | | * | |
| 10. Боится потерять школьные принадлежности или испортить их | | * | | * |
| 11. Рассказывает, что ему снятся страшные сны, связанные со школой | | * | | * |
| 12. На уроках отвечает тихо, иногда с вопросительными интонациями | | * | * | |
| 13. Высказывает обеспокоенность перед контрольными или проверочными работами | | * | * | |
| 14. На контрольных работах, при ответе у доски теряется, не может продемонстрировать все свои знания | | * | * | |
| 15. На уроках кривляется, пытается рассмешить одноклассников или нарушить ход урока другими способами | | * | * | |
| 16. Нет друзей среди одноклассников | | * | | |
| 17. Дополнительная информация, которая кажется Вам важной | | | | Чуть что, хлопает дверью и уходит |
| Итого | 2 | 14 | 9 | 7 |

Проективная методика для диагностики школьной тревожности

Проективная методика для диагностики школьной тревожности (Практикум по возрастной психологии / Ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2002) была разработана А. М. Прихожан на основании методики Е. W. Amen, N. Renison (1954). В силу неструктурированности стимульного материала, методика позволяет получить информацию, не зависящую от уровня развития рефлексии

испытуемого, то есть от его способности замечать те или иные состояния, в том числе состояние тревоги. Кроме того, проективный характер метода позволяет обойти «фильтр значимости школьной жизни», который зачастую не позволяет ребенку рефлексировать негативные эмоции, связанные со школой.

Цель методики. С помощью данной методики можно выявить общий уровень школьной тревожности учащихся начальной школы.

Возрастные ограничения. Методика предназначена для работы с учащимися начальной школы. Возраст испытуемых — 6-9 лет.

Процедура диагностики. Диагностика может проводиться только в индивидуальной форме, желательно в начале учебного дня, в отсутствии учителей и классного руководителя, в условиях позитивного контакта психолога с ребенком.

Необходимые материалы. Для проведения диагностики требуются два набора по 12 рисунков размером 18х13 каждый. Набор А предназначен для девочек, набор Б — для мальчиков. Картинки пронумерованы на обратной стороне листа. Кроме того, необходимы средства регистрации ответов ребенка. Возможно использование диктофона.

Инструкция. «Сейчас ты будешь придумывать рассказы по картинкам. Посмотри, все — и взрослые, и дети — нарисованы без лиц (предъявляется картинка 1). Это сделано специально, для того чтобы интереснее было придумывать. Я буду показывать тебе картинки, их всего двенадцать, а ты должен придумать, какое у мальчика (девочки) на каждой картинке настроение и почему у него такое настроение. Ты знаешь, что настроение отражается у нас на лице. Когда у нас хорошее настроение, лицо у нас веселое, радостное, счастливое, а когда плохое — грустное, печальное. Я покажу тебе картинку, а ты мне расскажешь, какое у мальчика (девочки) лицо — веселое, грустное или какое-нибудь еще, и объяснишь, почему у него или нее такое лицо».

Выполнение задания по картинке 1 рассматривается как тренировочное. В ходе первого задания можно повторять инструкцию, добиваясь того, чтобы ребенок ее усвоил.

Затем последовательно предъявляются картинки 2-12. Перед предъявлением каждой картинки повторяются вопросы: «Какое у девочки (мальчика) лицо? Почему у нее (него) такое лицо?» Перед предъявлением картинок 2,3,5,6,10 ребенку предварительно предлагается выбрать одного персонажа и рассказать о нем. Все ответы детей фиксируются.

Стимульный материал к методике приведен в приложении 1.

Обработка результатов. Оцениваются ответы на вопросы 2—11. Картинка 1 является тренировочной, на ее основе проверяется, усвоил ли ребенок инструкцию. Картинка 12 выполняет «буферную» функцию и предназначена для того, чтобы ребенок закончил выполнение задания положительным ответом. Подсчитывается количество «неблагополучных» ответов (максимальное количество — 10). Примеры «благополучных» и «неблагополучных» ответов детей приведены в табл. 7.

Таблица 7

**Наиболее типичные «благополучные» и «неблагополучные» ответы детей по картинкам
Проективной методики для диагностики школьной тревожности**

| № картинки | «Благополучные ответы» | «Неблагополучные ответы» |
|---------------|---|---|
| 2 | Девочка говорит другой: «Не грусти, ты скоро вырастешь и тоже будешь ходить в школу» | Девочка болеет дома, а те, которые идут в школу, ей завидуют |
| 3 | Мальчики играют в футбол. Мальчику (с мячом) весело. Остальным тоже | Мальчик (с мячом) разозлился на остальных и лупит мячом в стену |
| 4 | Мальчику весело. Он рассказывает анекдот про попугая маме | Мама ругает девочку. Девочка говорит: «Я не виновата!». Плачет |
| 5 | Учительница на перемене играет со всеми. Интересно. Девочка (которая стоит ближе всех к взрослой женщине) сейчас будет водить | Кто-то разбил цветок. Учительница ругается. Мальчик (который стоит ближе всех к взрослой женщине) злится. Это не он разбил. А ругают его. Остальные заступаются |
| 6 | Это математика. Девочка (на первой парте) решает задачу. У нее все решилось. Она ждет, что ее сейчас похвалят. Ей приятно | Задача трудная. Девочка (на первой парте) решила. Только не знает, правильно или не правильно. Не хочет, чтобы ее вызвали решать к доске. Боится |
| 7 | Учительница говорит отметки за урок. Все хорошие | Учительница читает рассказ. Все случают, а девочка наказана (в углу). Ей грустно |
| 8 | Мальчик дома делает математику. Он любит математику | Мальчика заставляют сперва сделать домашку, а только потом смотреть телек. Ему не нравится |
| 9 | Играют в прятки. Мальчик (слева) спорит с другим, куда прятаться. Им радостно | С девочкой (справа) поссорились и не разговаривают. Она говорит: «Вы дуры». Злится |
| 10 | Девочку вызвали к доске. Она выучила про сущестительное. Ей учительница поставит «пять». Она довольна | Мальчик решил задачу, а учительница говорит: «Тройка!» Он обиделся и спорит с ней. Она всегда так |

| | | |
|----|---|--|
| 11 | Играет в конструктор. Это интересно. Я тоже люблю | Девочка сказала, что заболела, и осталась дома. Это хорошо, потому что сегодня контрольная. Теперь она не боится получить «двойку» |
|----|---|--|

Интерпретация результатов. Общий уровень тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам ребенка, характеризующим настроение персонажа рисунка как грустное, печальное, сердитое, скучное, испуганное. Тревожным можно считать ребенка, давшего 7 и более подобных ответов из 10.

Сопоставляя ответы испытуемого с интерпретацией картинки, а также анализируя выбор главного героя на картинке с несколькими персонажами, можно получить богатый материал для качественного анализа данных.

Особого внимания заслуживают случаи, в которых ребенок дает отрицательный ответ на картинку 12 (по данным А. М. Прихожан, эти случаи редки и составляют не более 5—7 %). Такие случаи требуют дополнительного исследования и углубленного анализа причин.

Опросник школьной тревожности Филлипса

Опросник школьной тревожности Филлипса относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя при проведении фронтальных психодиагностических обследований.

Цель методики. Опросник позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста.

Возрастные ограничения. Опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста. Оптимально его применение в 3-7 классах средней школы.

Процедура диагностики. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух. Присутствие учителя или классного руководителя в помещении, где проводится опрос, крайне нежелательно.

Необходимые материалы. Для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги по числу учащихся.

Инструкция. «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы чувствуете себя в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, Здесь нет правильных или неправильных, хороших или плохих ответов. Но листе для ответов сверху напишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ "+", если вы согласны с ним, и "-", если не согласны».

Текст методики приведен ниже,

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько хорошо ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снилось ли тебе, 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, не останешься ли ты 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, которых ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет плохо в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты совершишь ошибку?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли ты с ним справился?

22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнил?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя опрашивают?
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 чувствуешь себя с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что твои одноклассники говорят обидные для тебя вещи?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, кто не справляется с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
34. Часто ли ты боишься выглядеть смешно?
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 сейчас?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты, отвечая на уроке, задумываешься о том, как выглядишь со стороны?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся твои одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами одноклассники твою внешность и твое поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить на вопрос учителя, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Бывает ли так, что ты долго не можешь заснуть, думая о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что забыл вещи, которые раньше хорошо знал?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты пишешь самостоятельную работу?
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 дает самостоятельную работу, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ней?
54. Снилось ли тебе временами, что у тебя не получается такое задание, которое могут сделать все твои одноклассники?
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 спросить тебя или дать проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, бывает ли так, что ты чувствуешь, что получишь за него «2»?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты выполняешь задание на доске перед всем классом?

Обработка результатов. По окончании заполнения опросника подсчитывается количество несовпадений с каждой шкалой опросника и с опросником в целом. Ключ: ответы «да» — 11, 20, 22, 24, 25, 30, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44; ответы «нет» — 1-10, 12-19, 21, 23, 26-29, 31-34, 37, 40, 42, 45-58.

1. Общая школьная тревожность: 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46-58 (n = 22).
2. Переживание социального стресса: 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 (n = 11).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха: 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 (n = 13).
4. Страх самовыражения: 27, 31, 34, 37, 40, 45 (n = 6).
5. Страх ситуации проверки знаний: 2, 7, 12, 16, 21, 26 (n = 6).
6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих: 3, 8, 13, 17, 22 (n = 5).
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: 9, 14, 18, 23, 28 (n = 5).
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями: 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 (n = 8).

Интерпретация результатов. Значения показателей тревожности, превышающие 50-процентный рубеж, позволяют говорить о повышенной тревожности, а превышающие 75 % — о высокой тревожности

ребенка.

Расшифровка значений шкал данного опросника позволяет сделать выводы о качественном своеобразии переживания школьной тревожности каждым учащимся.

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

2. Переживание социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего — со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку удовлетворять свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативное эмоциональное переживание 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 не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, 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.

Шкала тревожности

«Шкала тревожности» (Рогов Е. И., 1996) разработана по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревожности» Кондаша (1973). Особенность шкал такого типа состоит в том, что в них человек оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуации — с точки зрения того, насколько они могут вызывать тревогу.

Преимущество шкал такого типа заключается в том, они позволяют определить области действительности, являющиеся для школьников основными источниками тревоги. Кроме того, выполнение подобного тестового задания в меньшей степени (по сравнению с обычными опросниками) зависит от уровня развития рефлексии учащихся.

Цель методики. С помощью данной шкалы можно выявить уровень тревожности подростков, локализованной в трех основных плоскостях: учебная деятельность (*школьная тревожность*), взаимоотношения со сверстниками и значимыми взрослыми (*межличностная тревожность*) и представление о самом себе (*самооценочная тревожность*).

Возрастные ограничения. Методика предназначена для работы с подростками. К настоящему моменту опубликованы тестовые нормы для учащихся 8-10-х классов (Рогов Е. И., 1996). Опыт работы показывает, что данная методика может с успехом применяться и для диагностики уровня школьной тревожности в 7-м и 11-м классах. Ниже мы приводим среднegrupповые нормы для этих параллелей, рассчитанные на выборках из 213 и 152 учащихся, соответственно.

Процедура диагностики. Диагностика может проводиться в индивидуальной или групповой форме, желательно в начале учебного дня, в отсутствии учителей и классного руководителя.

Необходимые материалы. Диагностический бланк содержит инструкцию и задания. В нем также указываются фамилия и имя учащегося, его возраст и дата диагностики.

Инструкция. «На следующих страницах перечислены ситуации, с которыми вы часто встречаетесь в жизни. Некоторые из них могут быть для вас неприятными, вызывать волнение, беспокойство, тревогу, страх.

Внимательно прочитайте каждое предложение и обведите кружком одну из цифр справа: 1, 2, 3, 4.

Если ситуация совершенно не кажется вам неприятной, обведите цифру 0. Если она немного волнует, беспокоит вас — обведите цифру 1.

Если ситуация достаточно неприятна и вызывает такое беспокойство, что вы предпочли бы избежать ее, обведите цифру 2.

Если она для вас сильно неприятна и вызывает сильное беспокойство, тревогу, страх, обведите цифру 3.

Если ситуация для вас крайне неприятна, если вы не можете перенести ее и она вызывает у вас очень сильное беспокойство, очень сильный страх — обведите цифру 4.

Ваша задача — представить себе как можно яснее каждую ситуацию и обвести кружком ту цифру, которая указывает, в какой степени эта ситуация может вызывать у вас опасение, беспокойство, тревогу или страх».

Текст методики приведен ниже.

Пример: Перейти в новую школу

0 1 2 3 4

Отвечать у доски 0 1 2 3 4
 Пойти в дом к незнакомым людям 0 1 2 3 4
 Участвовать в соревнованиях, конкурсах, 0 1 2 3 4 олимпиадах
 Разговаривать с директором школы 0 1 2 3 4
 Думать о своем будущем 0 1 2 3 4
 Учитель смотрит по журналу, кого бы спросить- 0 1 2 3 4
 Тебя критикуют, в чем-то упрекают 0 1 2 3 4
 На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь 0 1 2 3 4 (наблюдают во время работы, решения задачи)

Пишешь контрольную работу 0 1 2 3 4
 После контрольной учитель называет отметки 0 1 2 3 4
 На тебя не обращают внимания 0 1 2 3 4
 У тебя что-то не получается 0 1 2 3 4
 Ждешь родителей с родительского собрания 0 1 2 3 4
 Тебе грозит неудача, провал 0 1 2 3 4
 Слышишь за своей спиной смех 0 1 2 3 4
 Сдаешь экзамены в школе 0 1 2 3 4
 На тебя сердятся (непонятно почему) 0 1 2 3 4
 Выступать перед большой аудиторией 0 1 2 3 4
 Предстоит важное, решающее дело 0 1 2 3 4
 Не понимаешь объяснений учителя 0 1 2 3 4
 С тобой не согласны, противоречат тебе 0 1 2 3 4
 Сравниваешь себя с другими 0 1 2 3 4
 Проверяются твои способности 0 1 2 3 4
 На тебя смотрят как на маленького 0 1 2 3 4
 На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос 0 1 2 3 4
 Замолчали, когда ты подошел (подошла) 0 1 2 3 4
 Оценивается твоя работа 0 1 2 3 4
 Думаешь о своих делах 0 1 2 3 4
 Тебе надо принять для себя решение 0 1 2 3 4
 Не можешь справиться с домашним заданием 0 1 2 3 4

Обработка результатов. По окончании тестирования подсчитывается количество совпадений с ключом по каждому разделу шкалы и по шкале в целом (школьная тревожность — вопросы 1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30; самооценочная тревожность — 3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29; межличностная тревожность — 2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26). Общий показатель тревожности рассчитывается сложением результатов по отдельным шкалам.

Интерпретация результатов. Полученные по каждой шкале, а также суммарные баллы интерпретируются в качестве показателей уровня соответствующих видов тревожности, учитывая тестовые нормы, приведенные в табл. 8.

Следует отметить, что стандартизация тестовых норм для всех параллелей проводилась в городских школах, поэтому данные тестовые нормы для сельских школьников неприменимы. При расчете половозрастных норм для нестандартизированной выборки можно опираться на алгоритмы расчета «выборочных» норм (Сидоренко Е. В., 2000; Наследов А. Д., Тарасов С. Г., 2001).

Нами получены данные, позволяющие расширить возрастной диапазон применения Шкалы тревожности (табл. 9).

При интерпретации полученных данных следует обратить внимание на учащихся, показавших «повышенные», «высокие» и «очень высокие» значения школьной тревожности, а также попавших в зону «чрезмерного спокойствия». Если показатели «повышенной», «высокой» и «очень высокой» школьной тревожности прямо указывают на эмоциональное неблагополучие подростка в контексте тех или иных школьной ситуаций, то показатель «чрезмерного спокойствия» свидетельствует о «скрытой» тревожности, либо незаметной для самого испытуемого (вытесненной), либо сознательно отрицаемой им.

Таблица 8

Тестовые нормы для Шкалы тревожности (Рогов Е. И., 1998)

| Уровень тревожности | Группа | | Уровень различных видов тревожности (в баллах) | | | |
|------------------------|--------|-----|--|----------|---------------|---------------|
| | Класс | Пол | Общая | Школьная | Самооценочная | Межличностная |
| Нормальная тревожность | 8 | Ж | 30-62 | 7-19 | 11-21 | 7-20 |
| | | М | 17-54 | 4-17 | 4-18 | 5-17 |
| | 9 | Ж | 17-54 | 2-14 | 6-19 | 4-19 |
| | | М | 10-48 | 1-13 | 1-17 | 3-17 |

| | | | | | | |
|----------------------------------|----|---|----------|----------|----------|----------|
| | 10 | Ж | 35-62 | 5-17 | 12-23 | 5-20 |
| | | м | 23-47 | 5-14 | 8-17 | 5-14 |
| Несколько повышенная тревожность | 8 | ж | 63-78 | 20-25 | 22-26 | 21-27 |
| | | м | 55-73 | 18-23 | 19-25 | 18-24 |
| | 9 | ж | 55-72 | 15-20 | 20-26 | 20-26 |
| | | м | 49-57 | 14-19 | 18-26 | 18-25 |
| | 10 | ж | 63-76 | 18-23 | 24-29 | 21-28 |
| | | м | 48-60 | 15-19 | 18-22 | 15-19 |
| Высокая тревожность | 8 | ж | 79-94 | 26-31 | 27-31 | 28-33 |
| | | м | 74-91 | 24-30 | 26-32 | 25-30 |
| | 9 | ж | 73-90 | 21-26 | 27-32 | 27-33 |
| | | м | 68-86 | 20-25 | 27-34 | 26-32 |
| | 10 | ж | 77-90 | 24-30 | 30-34 | 29-36 |
| | | м | 61-72 | 20-24 | 23-27 | 20-23 |
| Очень высокая тревожность | 8 | ж | Более 94 | Более 31 | Более 31 | Более 33 |
| | | м | Более 92 | Более 30 | Более 32 | Более 30 |
| | 9 | ж | Более 90 | Более 26 | Более 32 | Более 33 |
| | | м | Более 86 | Более 25 | Более 34 | Более 32 |
| | 10 | ж | Более 90 | Более 30 | Более 34 | Более 36 |
| | | м | Более 72 | Более 24 | Более 27 | Более 23 |
| «Чрезмерное спокойствие» | 8 | Ж | Менее 30 | Менее 7 | Менее 11 | Менее 7 |
| | | М | Менее 17 | Менее 4 | Менее 4 | менее 0 |
| | 9 | Ж | Менее 17 | Менее 2 | Менее 6 | Менее 4 |
| | | М | Менее 10 | - | - | Менее 3 |
| | 10 | Ж | Менее 39 | Менее 5 | Менее 12 | Менее 5 |
| | | М | Менее 23 | | Менее 8 | Менее 5 |

Таблица 9

Тестовые нормы для Шкалы тревожности (7 и 11 классы)

| Уровень тревожности | Группа | | Уровень различных видов тревожности (в баллах) | | | |
|----------------------------------|--------|-----|--|----------|---------------|---------------|
| | Класс | Пол | Общая | Школьная | Самооценочная | Межличностная |
| Нормальная тревожность | 7 | Ж | 35-67 | 8-22 | 10-21 | 8-22 |
| | | М | 22-60 | 5-20 | 5-17 | 7-18 |
| | 11 | Ж | 36-64 | 6-19 | 4-18 | 5-18 |
| | | М | 25-46 | 5-15 | 7-18 | 5-13 |
| Несколько повышенная тревожность | 7 | Ж | 68-73 | 23-27 | 22-26 | 23-27 |
| | | М | 61-66 | 20-25 | 17-22 | 19-25 |
| | 11 | Ж | 65-70 | 20-25 | 19-23 | 19-26 |
| | | М | 47-53 | 16-22 | 19-24 | 14-18 |
| Высокая тревожность | 7 | Ж | 74-94 | 28-32 | 25-33 | 28-34 |
| | | м | 67-86 | 26-31 | 23-31 | 26-31 |
| | 11 | ж | 71-91 | 26-30 | 24-31 | 27-35 |
| | | м | 54-85 | 22-26 | 25-29 | 18-23 |
| Очень высокая | 7 | ж | Более 94 | Более 32 | Более 33 | Более 34 |
| | | м | Более 86 | Более 31 | Более 31 | Более 31 |
| | 11 | ж | Более 91 | Более 30 | Более 31 | Более 35 |
| | | м | Более 85 | Более 26 | Более 29 | Более 23 |
| «Чрезмерное спокойствие» | 7 | ж | Менее 35 | Менее 8 | Менее 10 | менее и |
| | | м | Менее 22 | Менее 5 | | Менее 7 |
| | 11 | ж | Менее 36 | Менее 6 | | Менее 5 |
| | | м | Менее 25 | Менее 5 | Менее 7 | Менее 5 |

Проективные рисунки как средство диагностики школьной тревожности

Проективные рисунки как средство диагностики школьной тревожности очень разнообразны. Среди наиболее «диагностичных» можно перечислить такие как «Школа зверей» (Панченко С., 2000. в нашей модификации), «Я в школе» (Овчарова Р. В., 1996), «Моя учительница» (Битянова М. Р., 1999а), «Я на контрольной (на экзамене)», «После родительского собрания», «Мои одноклассники». Два первых рисунка

предназначены для диагностики общей школьной тревожности. Остальные позволяют определить особенности отношения к потенциально стрессогенным объектам и ситуациям. *Цель методики.* Проективные рисунки позволяют выявить школьную тревожность учащихся, либо общую, либо связанную с той или иной ситуацией. Так, рисунок «Моя учительница» позволяет определить уровень школьной тревожности в отношениях с учителем (для средней школы — с отдельным учителем или учителями в целом, что уточняется во время пострисуночного опроса). «Я на контрольной (экзамене)» — рисунок, в котором проявляются тревоги, связанные с экзаменационно-оценочными ситуациями. Рисунок «После родительского собрания» иллюстрирует взаимосвязь школьной тревожности ребенка с внутрисемейной ситуацией. В рисунке «Мои одноклассники» проецируется система отношений ребенка с классом.

Возрастные ограничения. Рисуночные методики применимы для испытуемых любого возраста. Ограничения могут быть связаны только с затруднениями в понимании инструкции. Так, опыт применения этих методик показывает, что первоклассники не всегда понимают инструкции к методикам «Школа зверей» и «После родительского собрания».

Процедура диагностики. Диагностика может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. По завершении рисования необходим пострисуночный опрос, позволяющий уточнить сюжет рисунка и отношение учащегося к его отдельным элементам. В 1—2-м классах пострисуночный опрос проводится в индивидуальном режиме. Начиная с 3-го класса он может проводиться фронтально в письменной форме, при условии, что вопросы четко сформулированы. Важным условием является отсутствие учителя (учителей) в момент рисования и пострисуночного опроса, так как, согласно результатам многочисленных экспериментов, само присутствие педагога (или просто его портрета!) часто ограничивает учащихся свободу выбора высказывания или формы поведения.

Необходимые материалы. Для проведения диагностики необходима бумага формата А4, простые и цветные карандаши, стирательные резинки.

Инструкция. Для каждого варианта диагностики существует отдельная инструкция.

Для рисунка «Школа зверей» автором, С. Панченко, предложена инструкция, включающая четко обозначенный этап визуализации образа, который ляжет в основу рисунка: «Сейчас мы с вами совершим удивительное путешествие в волшебный лес. Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте, что вы оказались на большой солнечной лесной полянке. Послушайте, как шумят листья над головой, почувствуйте, как трава касается ваших ног. На полянке вы видите Школу зверей. Посмотрите вокруг. Какие звери учатся в этой школе? А какой зверь в ней учитель? Чем занимаются в ней ученики? А каким животным вы видите себя? Что вы при этом чувствуете?.. Вы можете еще немножко побыть в Школе зверей и вернуться обратно, пока я считаю до десяти. Возьмите карандаш, бумагу и попробуйте нарисовать то, что вы увидели. Посмотрите внимательно на свой рисунок, найдите то животное, которым могли бы быть вы. Поставьте рядом с ним букву "я"».

Опыт работы с этой инструкцией показал ряд ограничений, которые она накладывает на психодиагностический процесс. Во-первых, некоторым детям не удастся создать визуальный образ «школы зверей» или позже воплотить его в рисунке, что вызывает у них массу негативных эмоций и в некоторых случаях даже отказ от выполнения задания. Во-вторых, в тексте этой инструкции четко задаются отдельные параметры ее интерпретации: эмоциональный фон («солнечная полянка»), необходимые персонажи («учитель», «звери, которые учатся в школе», «я»), их занятия («учатся»), что снижает проективность результатов, по сути, задавая сюжет рисунка.

Нами была сформулирована и многократно апробирована инструкция, которая позволяет избежать жесткого структурирования сюжета рисунка: «Нарисуй(те), пожалуйста, картинку на такую тему: что было бы, если бы наша школа превратилась в школу для зверей, а не для детей?»

Инструкция к рисунку «Моя учительница»: «На этом листе бумаги нарисуйте, пожалуйста, свою учительницу. Я знаю, что многие из вас скажут, что не умеют хорошо рисовать. Это не беда. В данном случае важно, чтобы вы нарисовали вашу учительницу такой, какой вы ее видите. Все мы очень разные» (по Битяновой М. Р., 1999а).

Инструкция к рисункам «Я в школе», «Я на контрольной (экзамене)», «После родительского собрания», «Мои одноклассники»: «Нарисуй(те), пожалуйста, рисунок на тему... (название рисунка)». Если учащийся высказывает сомнение в том, что ему удастся нарисовать хороший рисунок, необходимо пояснить, что качество рисунков оцениваться не будет. Важно отразить «авторский взгляд» на заданную тему.

В пострисуночном опросе необходимо уточнить:

- ☐ Чем заняты сейчас персонажи рисунка?
- ☐ Какое у них настроение?
- ☐ Кем из нарисованных персонажей мог бы быть сам автор рисунка? (если инструкция предполагает возможность его наличия). Где сейчас сам автор, если на рисунке его нет?

Обработка результатов. Анализ полученных результатов предполагает качественную обработку данных. Оценивается наличие или отсутствие признаков тревожности в рисунке, на основании чего

делается заключение об уровне школьной тревожности учащегося и целесообразности включения его в «группу риска».

Интерпретация результатов. Для интерпретации рисунков используются следующие уровни анализа (Аллан Дж., 1998; Романова Е. С, Потемкина О. Ф., 2000, Романова Е. С, Сытько Т. И., 1996):

- 1) формально-графический;
- 2) цветовой;
- 3) уровень общепринятых интерпретаций;
- 4) уровень интегрированности рисунка;
- 5) символический;
- 6) сюжетный.

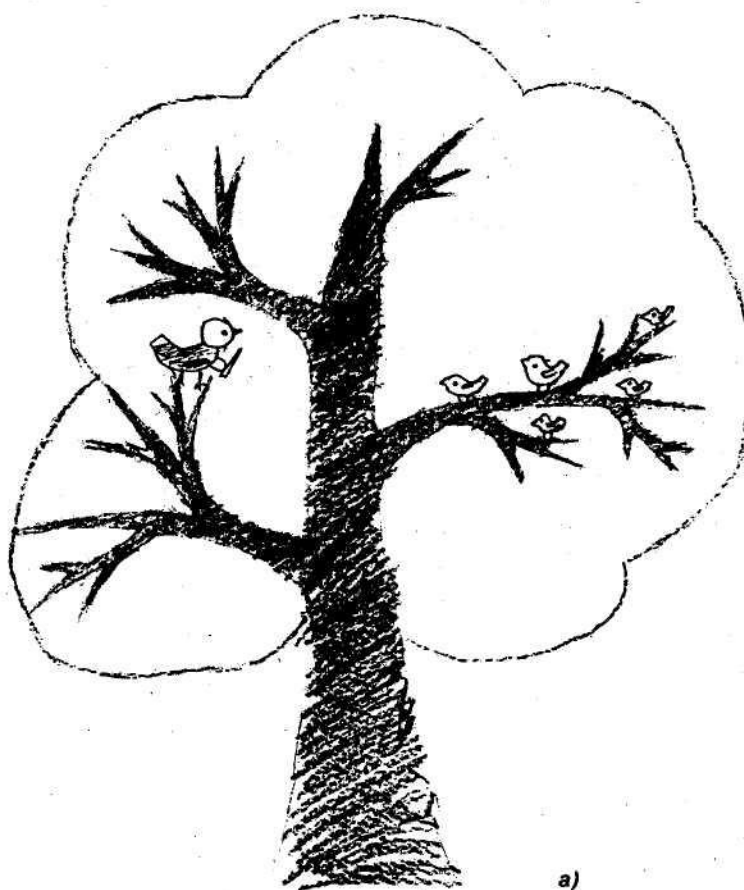
Самые обобщенные признаки, указывающие на проявление школьной тревожности (как общей, так и ситуативно-специфичной), представлены в табл. 10.

Таблица 10

Качественная обработка результатов диагностики школьной тревожности с помощью проективных рисунков

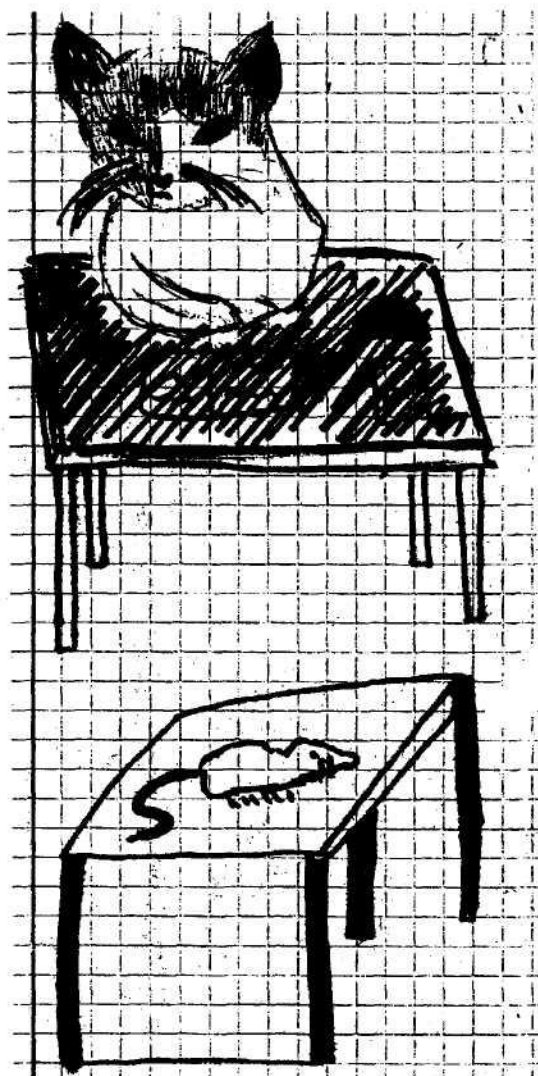
| Оценочные шкалы | Критерии оценки |
|--|---|
| Общая школьная тревожность | Штриховка, слишком сильный или слабый нажим. Изображение очевидно неприятных ситуаций. Многократные стирания |
| Тревога в отношениях с учителями | Отсутствие фигуры учителя. Акцентирование фигуры учителя (размер, цвет), тщательная прорисовка ее элементов. Изображение очевидно неприятных ситуаций взаимодействия с учителем. Отделение собственного изображения от учителя линиями и другими «барьерами». Штриховка, слишком сильный или слабый нажим, стирания при изображении учителя |
| Тревога в отношениях с одноклассниками | Отсутствие изображений одноклассников. Отделение собственного изображения от одноклассников линиями и другими «барьерами». Акцентирование изображений одноклассников, тщательная прорисовка их элементов. Изображение очевидно неприятных ситуаций взаимодействия с одноклассниками. Штриховка, слишком сильный или слабый нажим, стирания при изображении одноклассников |
| Эмоциональный фон отношения к школе (негативный) | Негативные эмоциональные состояния персонажей рисунка. Дисгармоничная цветовая гамма. Нарушение целостности изображения |
| Самооценочная школьная тревожность | Штриховка, слишком сильный или слабый нажим, стирания при изображении учеников. Маленький размер фигур учеников (по сравнению с учителем). Маленький размер собственного изображения (по сравнению с изображением ситуаций «негативного оценивания») |

Рисунки «Школа зверей» и «Я в школе», помимо указанных целей, могут использоваться также для комплексной диагностики уровня школьной адаптации учащихся. В приложении 2 перечислены дополнительные оценочные шкалы, которые применимы к этим методикам, а в приложении 3 приведены результаты стандартизации процедуры обработки результатов «Школы зверей», дающей возможности количественной обработки полученных данных. Ниже приведены примеры «благополучных» и «неблагополучных» рисунков (рис. 9—14). Рисунки сгруппированы таким образом, чтобы каждая тематическая пара состояла из работ детей одного возраста.



а)

Рис. 9а. «Школа зверей» (5 класс, первая четверть):
Благополучный рисунок. Комментарий: «Я — одна из этих птичек. Они учатся, как всегда».



б)

Рис. 96. «Школа зверей» (5 класс, первая четверть):
Неблагополучный рисунок. Комментарий: «Мышка — ученица. Это Я. А кошка — К. В.» (классная
руководительница этого класса)

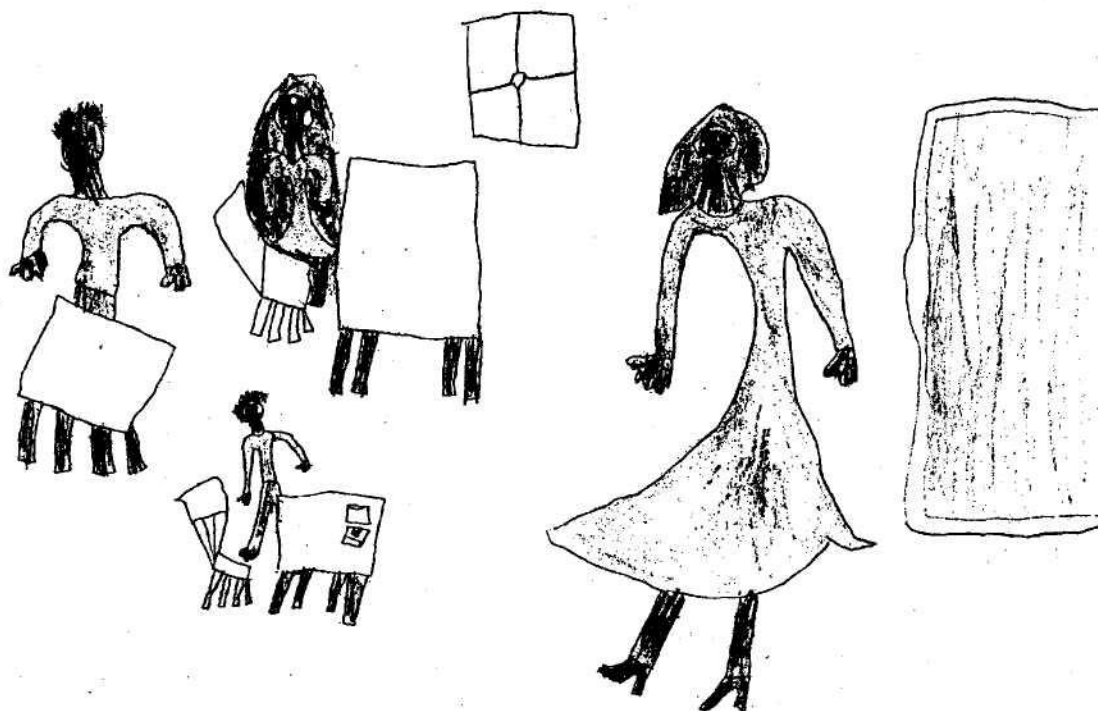


Рис. 10а. «Я в школе» (1 класс, вторая четверть):
Благополучный рисунок. Комментарий: «Я — со светлыми волосами. Все не очень получились. Мы
всем классом учимся. Е. А. рассказывает интересные уроки».

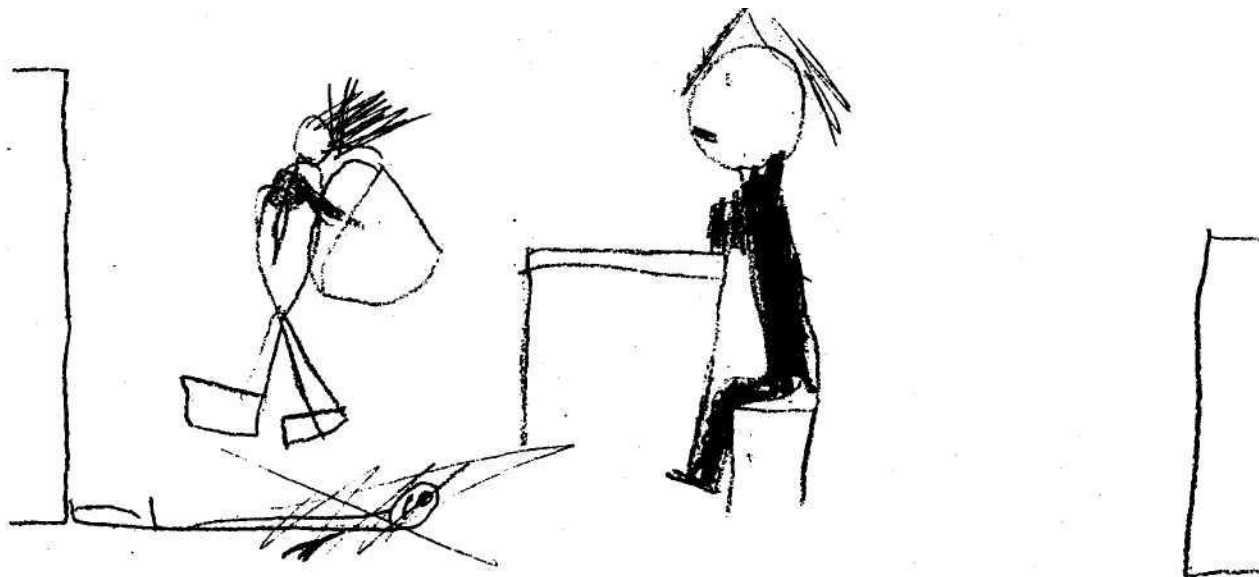


Рис. 106. «Я в школе» (1 класс, вторая четверть):

Неблагополучный рисунок. Комментарий: «Я сижу. А кругом ходят. С портфелями. Я одного ударил и убил... он мне мешает. Мне скучно, я домой хочу»



Рис. 11а. «Мои одноклассники» (2 класс, третья четверть): Благополучный рисунок. Комментарий: «Я сижу и решаю матешку. А Л. (одноклассница) мне помогает».



Рис. 116. «Мои одноклассники» (2 класс, третья четверть): Неблагополучный рисунок.
Комментарий: «Я с ними не дружу. Мои друзья все на даче. Они дураки... Почти все»

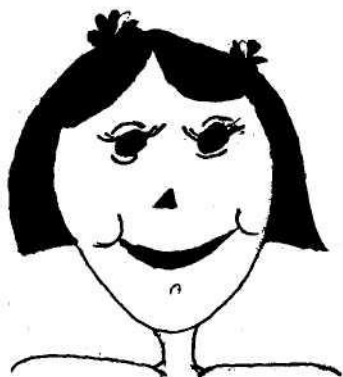


Рис. 12а. «После родительского собрания» (6 класс, третья четверть): Благополучный рисунок.
Комментарий: «Мама пришла довольная»

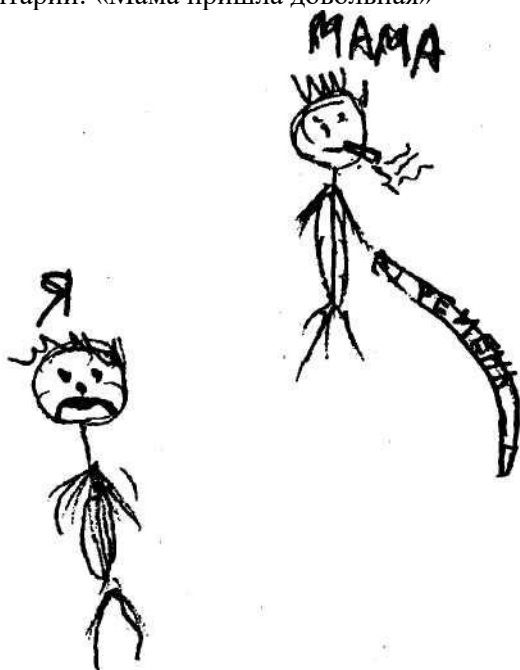


Рис. 12б. «После родительского собрания» (6 класс, третья четверть): Неблагополучный рисунок.
Комментарий: «Сейчас меня выпорют, вот и все»

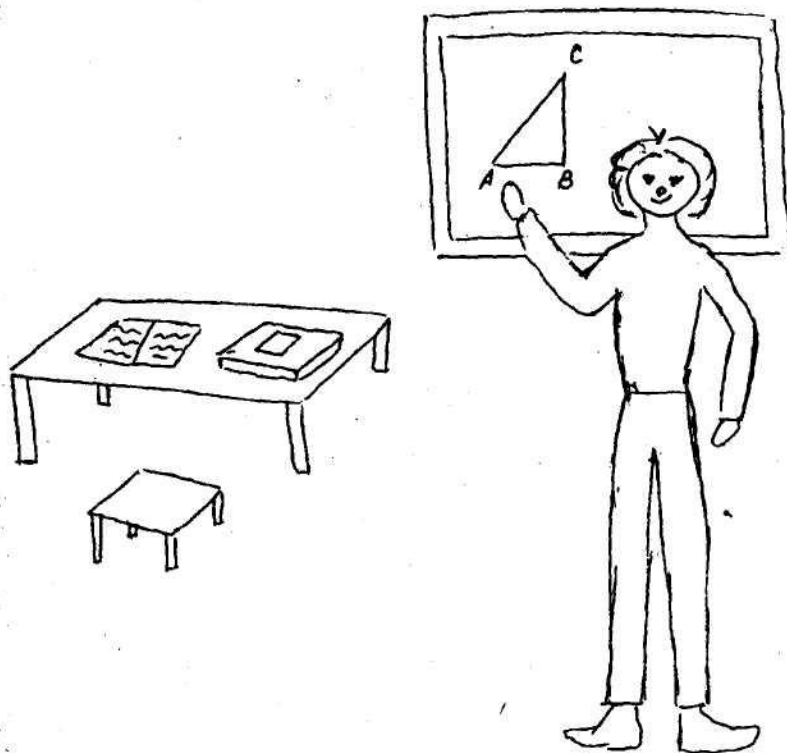


Рис. 13а. «Я на экзамене» (9 класс, третья четверть): Благополучный рисунок. Комментарий: «Отвечаю геометрию. Как на уроке»

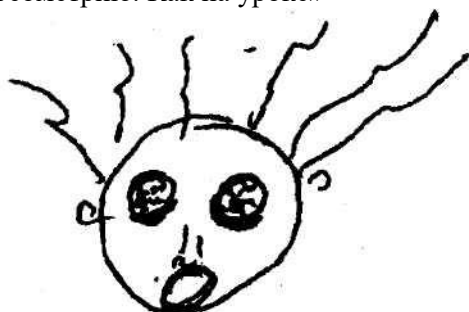


Рис. 13б. «Я на экзамене» (9 класс, третья четверть): Неблагополучный рисунок. Комментарий: «Волосы дыбом, ничего не знаю»

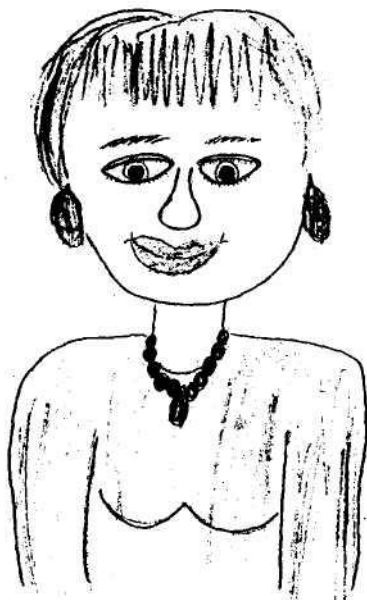


Рис. 14а. «Мой классный руководитель» (модификация рисунка «Моя учительница») (7 класс): Благополучный рисунок. Комментарий: «Она добрая и смешная»



Рис. 146. «Мой классный руководитель» (модификация рисунка «Моя учительница») (7 класс):

Неблагополучный рисунок. Комментарий: «Он идиот. Могу еще грубее, только неприлично»

Метод незаконченных предложений

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

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

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

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

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

Инструкция.

□ Для устной формы диагностики: «Сейчас мы будем играть в такую игру: я называю начало предложения, а ты придумываешь, чем оно заканчивается».

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

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

1. Когда я иду в школу...
2. На контрольной...
3. Наверно, на экзамене ...
4. Когда я отвечаю у доски...
5. Если я получу «двойку»...
6. Когда учитель задает вопрос, я...
7. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...
8. Когда я жду родителей с родительского собрания...
9. Когда я думаю о школе...

Обработка результатов. При обработке результатов оценивается «эмоциональное благополучие» каждого ответа ребенка. К «эмоционально благополучным» ответам относятся те, которые указывают на позитивное или нейтральное отношение к заданным в незаконченных предложениях ситуациям. Ответы, указывающие на переживание тревоги, страха, обиды, злости и других отрицательных эмоций, можно рассматривать как «эмоционально неблагополучные» (табл. 11).

Таблица 11

Наиболее типичные «благополучные» и «неблагополучные» ответы детей при выполнении задания «Незаконченные предложения»

| Предложение | «Благополучные ответы» | «Неблагополучные ответы» |
|---------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1. Когда я иду в школу... | ... каждый день | ... меня все бесит. |

| | | |
|--|--|---|
| | ...я иду учиться | ...не хочу туда идти |
| 2. На контрольной... | ... все решают задания. ... я всегда получаю «четверку» или «пятерку», потому что готовлюсь | ... люди чувствуют себя дураками. ... даже если что-то знаю, сразу забываю |
| 3. Наверно, на экзамене... | ... все будет нормально. ... ничего особенного не случится | ... я с треском провалюсь. ... люди могут умереть от страха |
| 4. Когда я отвечаю у доски... | ... мне потом ставят оценку. ... всегда сам прошусь | ... все надо мной смеются. ... неприятно, как в цирке |
| 5. Если я получу «двойку»... | ... потом исправлю. ... ну и что? | ... мне обидно, потому что я стараюсь. ... меня будут ругать родители и не пустят гулять |
| 6. Когда учитель задает вопрос, я... | ... отвечаю. ... почти на каждом уроке | ... хочется залезть под парту. ... не люблю отвечать на уроке |
| 7. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками... | ... классно! ... а я с ними вижусь и на каникулах | ...думаю: «Ну и уроды!» ... я их давно не люблю |
| 8. Когда я жду родителей с родительского собрания... | ... я готовлю ужин. ... смотрю видик | ... волнуюсь. ... ожидаю порки |
| 9. Когда я думаю о школе... | ... каждое утро. ... для школьника это нормально | ... хочется скорее ее окончить. ...меня это бесит! |

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

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

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

Цвето-ассоциативная методика А. М. Парачева

Цвето-ассоциативная методика А. М. Парачева (Парачев А. М., 1998) представляет собой модифицированный вариант известного Цветового теста отношений и относится к группе психосемантических методов психологической диагностики. Основным методический прием, используемый в данной методике, — это проецирование множества объектов на некий алфавит индексов. В данном случае в качестве такого алфавита индексов используются цветные карточки из ранжировочного теста М. Люшера.

Цель методики. Методика позволяет изучить эмоционально-оценочное отношение учащихся к различным сторонам школьной жизни.

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

Процедура диагностики. Возможно проведение исследования как в индивидуальной, так и в групповой форме. В ходе исследования ученикам предлагается определить, с каким из восьми цветов ассоциируется названное экспериментатором понятие (в зависимости от цели исследования список понятий может включать в себя перечень школьных предметов, фамилии работающих в классе учителей или же одноклассников), и поставить номер цвета в соответствующий квадратик на стандартном бланке рядом с названием оцениваемого объекта. Все понятия зачитываются экспериментатором вслух. В конце учеников просят проранжировать цветные карточки в порядке предпочтения, от наиболее приятного к наиболее неприятному, и расставить в соответствии со своими индивидуальными предпочтениями номера цветов в специально отведенной для этой процедуры части бланка.

Необходимые материалы. Для проведения тестирования необходимы опросный бланк и цветные карточки теста Люшера. При групповом варианте психодиагностики удобно разместить все восемь карточек на одном листе формата А4.

Инструкция 1 (дается перед началом основной экспериментальной процедуры). «Все в нашем мире имеет свой цвет. **Как** вы думаете, какого цвета Баба-Яга? А Змей Горыныч? Звук "а"? Посмотрите, пожалуйста, на доску. Вы видите там восемь цветных карточек. Каждый цвет обозначен своим номером: синий — № 1, зеленый — № 2, красный (оранжевый) — № 3, желтый — № 4, малиновый (фиолетовый) — № 5, коричневый — № 6, черный — № 7, серый — № 8. Перед вами лежит бланк, на нем перечислены

фамилии ваших одноклассников. Подумайте, с каким цветом у вас ассоциируется каждый из них, и занесите номер цвета в ячейку напротив каждой фамилии. Работайте, пожалуйста, очень внимательно, никого не пропускайте».

Инструкция 2 (дается после окончания цвето-ассоциативной процедуры). «Из восьми цветов выберите тот, который вам больше всего нравится. Его номер занесите в первый столбец таблицы в нижней части бланка. Из оставшихся цветов выберите самый приятный и его номер занесите во второй столбец. Далее расположите номера всех цветов в порядке от самого приятного до самого неприятного».

Стимульный материал. Ниже мы приводим образец бланка для проведения Цвето-ассоциативной методики. Еще раз напоминаем, что перечень понятий составляется психологом индивидуально, в зависимости от того, выяснение отношения к какому именно компоненту образовательной среды представляется наиболее актуальным.

Дата _____

Класс _____

Имя, фамилия _____

Подумайте, с каким цветом у вас ассоциируется каждый учебный предмет, и занесите номер цвета в ячейку напротив его названия. Работайте очень внимательно, ничего не пропускайте.

Цвета: 1 — синий, 2 — зеленый, 3 — оранжевый, 4 — желтый, 5 — малиновый, 6 — коричневый, 7 — черный, 8 — серый.

| | | |
|--------------|-------------|----------------|
| Алгебра | Химия | История |
| Геометрия | Физика | География |
| Русский язык | Англ. язык | ОБЖ |
| Литература | Физкультура | ОИВТ |
| Биология | Черчение | История города |

Из восьми приведенных выше цветов выберите тот, который вам больше всего нравится. Его номер занесите в первый столбец. Из Оставшихся цветов выберите самый приятный и его номер занесите во второй столбец. И далее расположите все цвета в порядке от самого приятного до самого неприятного, их номера последовательно занесите в таблицу.

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Обработка и интерпретация результатов. Сразу хочется оговориться, что из всего многообразия вариантов обработки данных методики ЦАМ мы обозначим лишь некоторые, наиболее тесно связанные с темой, указанной в названии этой книги. Количественный анализ результатов уместен прежде всего при обработке групповых данных, таким образом психолог получает представление о ситуации, сложившейся в классе в целом. Здесь можно подсчитать ряд коэффициентов.

Во-первых, это коэффициент комфортности, который рассчитывается для каждого включенного в стимульный материал понятия по формуле $X1 + X2 + X3 + X4 / X6 + X7 + X8$, где X -частота встречаемости цвета, а цифры 1,2,3,4,5,6,7,8 — номера цветов в стандартном цветоранжировочном ряду. Психологический смысл коэффициента комфортности заключается в том, что чем сильнее отвергаются «чистые» цвета (синий, зеленый, оранжевый, желтый) и чем притягательнее «грязные» цвета (коричневый, черный, серый), тем хуже психологическое состояние испытуемого. К психологически некомфортным понятиям можно отнести те, значение коэффициента комфортности для которых не превышает единицы.

Во-вторых, это коэффициент напряженности, рассчитывающийся как соотношение частот использования малинового цвета и остальных цветов из предложенного набора.

Для иллюстрации приведем примеры реальных заключений, написанных по результатам применения методики.

Отчет о результатах психодиагностического обследования учеников 10-б класса

Целью нашего исследования было выяснение общего характера эмоционального отношения учеников 10-б класса к двум основным аспектам школьной жизни: учебной деятельности на различных уроках и межличностным отношениям, сложившимся в классе. Для достижения данной цели нами была использована Цвето-ассоциативная методика А. М. Парачева.

Таблица 12

Значения коэффициента комфортности

| Значение коэффициента | Предметы |
|-----------------------|--|
| 0 | Русский язык |
| 1 | Литература, алгебра, геометрия, химия, история, МХК, английский язык |
| 2 | География, ОИВТ, психология |
| 4 | Биология |

| | |
|---|--------|
| 5 | Физика |
|---|--------|

В результате обработки данных мы получили ряд коэффициентов, количественно описывающих различные аспекты отношения к учебной деятельности.

Первый коэффициент — коэффициент комфортности, он показывает, насколько различные предметы эмоционально принимаются учащимися. Единица представляет собой границу между областями комфорта и дискомфорта, чем выше коэффициент, тем более эмоционально принимаемым является данный школьный Предмет. Полученные данные представлены в табл. 12.

Еще один коэффициент — это коэффициент самочувствия, показывающий соотношение величины зоны комфорта и компенсации, с одной стороны, и тревоги и риска — с другой (табл. 13).

Таблица 13.

Значения коэффициента самочувствия

| Значение коэффициента | Предметы |
|-----------------------|---|
| 0 | Геометрия |
| 1 | Русский язык, алгебра, физика, химия, биология, МХК, ОИВТ |
| 2 | География, литература, психология, английский язык |
| 3 | История |

Для оценки характера межличностных отношений в классе мы обратились к показателю коэффициента комфортности. Оказалось, что 4 ученика в классе являются для своих товарищей максимально дискомфортными, а еще для 9 человек этот показатель составил единицу, то есть находится на границе между зонами комфорта и дискомфорта. Иными словами 13 человек (а это почти половина учеников в классе) вызывают или резкую неприязнь, или едва принимают. Естественно, эти данные говорят о резком напряжении социально-психологического климата в классном коллективе и не могут не вызывать сильную тревогу.

Отчет о результатах исследования эмоционального отношения учеников 10-б к классному руководителю

Целью исследования было выявление характера эмоционального отношения учащихся к классному руководителю. Для достижения цели использовалась Цвето-ассоциативная методика А. М. Парачева. Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Классный руководитель вызывает у учеников класса не очень комфортные ощущения. А. А. оказалась второй в списке наименее комфортных учителей.
2. А. А. - учитель, общение с которым вызывает у учащихся наиболее сильное напряжение, о чем говорит максимальное значение соответствующего коэффициента.
3. В «цветовом портрете» классного руководителя преобладают желтый и красный цвета. Психологическая расшифровка значения этих цветов показывает, что ученики приписывают своему классному руководителю следующие личностные качества: высокая активность, разговорчивость, безответственность, открытость, общительность, энергичность, напряженность, решительность, суетливость, уверенность, раздражительность, сила.

РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИМИСЯ ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Развивающая работа психолога с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности, может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При выборе формы работы с ребенком, мы, как правило, учитываем характер его тревожности. Если она так или иначе связана с одноклассниками, или же у учащегося наблюдаются затруднения в установлении и поддержании контактов со сверстниками, на первом этапе целесообразно работать с ним индивидуально, и только достигнув определенного прогресса, включать ребенка в групповую работу (прежде всего, в работу по развитию коммуникативных навыков, которая может строиться в мини-группах, включающих 2-4 подобных детей).

Кроме того, опыт работы показывает, что в старшем подростковом возрасте индивидуальная форма работы предпочитается групповой самими учащимися, поскольку уровень развития рефлексии уже позволяет им говорить о чем-то очень личном, что не хотелось бы выносить на прилюдное обсуждение, а рассказать кому-то хочется. В отличие от детей помладше, десятиклассники и одиннадцатиклассники (а в некоторых случаях и учащиеся восьмых-девярых классов), будучи ознакомленными с результатами фронтальной психодиагностики, могут сами обратиться за консультацией к психологу. Как правило, в рамках консультации, посвященной тем или иным проявлениям школьной тревожности, всплывают связанные с ней семейные или личные проблемы, которые не подлежат оглашению перед одноклассниками или учащимися из параллельных классов.

В то же время, для многих учащихся с первого по восьмой-девятый класс группа может стать мощным ресурсом, позволяющим справиться со школьной тревожностью. Это связано с тем, что данная проблема является, по сути, эмоциональной, а пространство развивающей группы позволяет возникнуть эмоциональному резонансу, способствующему разрядке (отреагированию) негативных эмоций и выработке эффективных стратегий поведения в тех или иных школьных ситуациях.

В следующих параграфах приведен общий алгоритм индивидуальной работы с детьми, для которых характерна повышенная школьная тревожность, а также соответствующие программы групповой работы.

Следует отметить, что развивающую работу, направленную на создание условий для преодоления учащимися школьной тревожности, в тех параллелях, которые характеризуются изменяющейся социально-педагогической ситуацией (1, 5, 10 классы), следует проводить не раньше, чем во второй учебной четверти. Это связано с тем, что для учащихся перечисленных классов свойственно испытывать школьную тревожность, отражающую протекание адаптационного процесса. «В норме» к концу первой четверти у большинства первоклассников, пятиклассников и десятиклассников уровень школьной тревожности снижается до пределов возрастной нормы. Помощь психолога нужна только в том случае, когда снижения уровня школьной тревожности к этому времени не произошло.

Индивидуальная работа по проблеме школьной тревожности

Индивидуальная работа с учащимися, обладающими высоким уровнем школьной тревожности, поддается алгоритмизированию с большим трудом. Это связано с тем, что причины, вызвавшие школьную тревожность, а также формы ее проявления, очень «личностны». Поэтому мы можем привести только самый общий алгоритм работы, который наполняется в каждом конкретном случае ситуационным содержанием.

Первый шаг в подобной работе — выявление причин, вызывающих школьную тревожность у данного ребенка. Если ситуация позволяет, желательно использовать приемы опосредованной работы со школьной тревожностью (это возможно в том случае, когда конкретный фактор, вызывающий школьную тревожность, можно устранить или минимизировать его влияние на учащегося). Собственно психологическая помощь необходима тогда, когда использованы все возможности воздействия на социально-педагогическую ситуацию развития учащегося.

Психологическую помощь детям с повышенным уровнем школьной тревожности можно представить в виде описанных ниже *этапов*.

1. Консультация с родителями и учителями по вопросам оказания поддержки ребенку в период работы с психологом. Необходимо обсудить следующие вопросы (Венгер А. Л., 2000): как создать для ребенка ситуацию успеха, как дозировать эмоциональные нагрузки, как оптимально организовать режим дня.

2. Углубленная психодиагностика особенностей школьной тревожности данного ребенка (при необходимости).

3. Основная работа с учащимся, которая включает в себя актуализацию тревоги, ее разрядку (символическое уничтожение или преобразование) и выработку новых стратегий поведения в тревожащих

ситуациях (рисование, разыгрывание, для подростков — консультирование), при необходимости — включение в группу развития коммуникативных навыков или навыков уверенного поведения (Хухлаева О., 2002).

4. Закрепление результатов с помощью работы по созданию условий для повышения самооценки учащегося, его уверенности в себе.

5. Итоговая диагностика (диагностика результатов).

6. Итоговые консультации с родителями и учителями.

Важно отметить, что не все перечисленные этапы являются обязательными, и их прохождение в контексте работы с конкретным учащимся зависит от его индивидуально-психологических особенностей, а также от различных характеристик ситуации его развития.

Данный алгоритм можно проиллюстрировать на примере работы с Д. С, учеником 1-го класса. По итогам фронтальной диагностики уровня школьной тревожности, проводившейся в середине октября, когда «в норме» адаптационный период должен быть завершен, Д. попал в «группу риска» (для диагностики использовался проективный рисунок «Я в школе»). Рисунок Д. приведен ниже (рис. 15).

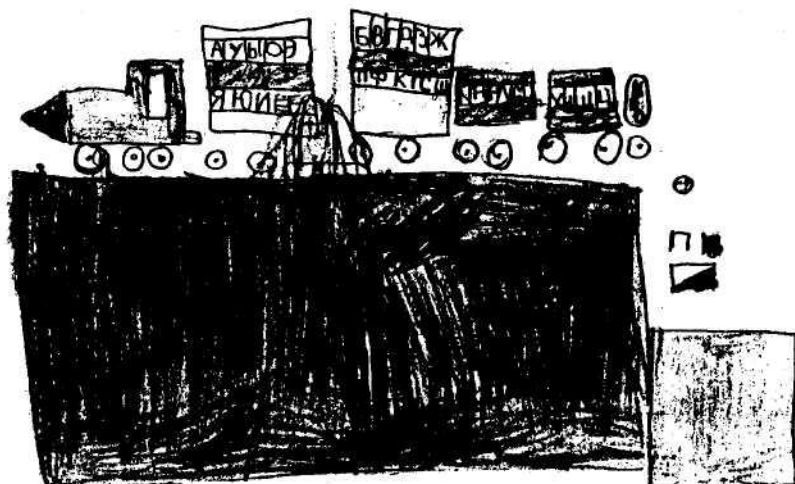


Рис. 15. Рисунок Д. С. «Я в школе», октябрь.

Комментарий: «Меня вызывают к доске. Всегда только меня. А других никогда. Я не люблю ходить к доске»

Первое, что обращает на себя внимание на рисунке Д., — во всех подробностях прорисованная школьная доска. В кабинете, где учится первый класс, таких доски две — большая и маленькая, причем на верхнем ребре каждой закреплены иллюстрации к темам, которые разбираются на уроках. Все это нарисовано очень старательно, однако в рисунке столь «любовно» изображенной доски проявляются все возможные признаки тревожности: слишком сильный нажим на карандаш, многочисленные стирания, исправления, нарушение целостности рисунка (использована только правая нижняя часть листа). Ни учителя, ни одноклассников на рисунке нет.

Приглашенная на консультацию мама (*этап 1*) рассказала, что Д. действительно панически боится именно школьную доску саму по себе. Отвечать у доски, стоять перед всем классом — это ситуации, которые его не беспокоят. Сколько мама ни пыталась выяснить, что такого страшного в доске, Д. не мог сформулировать вразумительный ответ. В школу он ходит без особого удовольствия, с ребятами почти не общается, но учится нормально.

Маме сообщили, что Д. предложено посещать индивидуальные занятия, которые помогут ему справиться с этим непонятным и

нетипичным «страхом доски как таковой». В ответ мама сказала, что это, возможно, излишне, тем более что они, вероятнее всего, перейдут в другую школу — школу с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. По ее словам, Д. — очень художественно одаренный мальчик, и приходя домой, она, развивая его способности, сажает его за стол, кладет перед ним чистый лист бумаги и предлагает что-либо нарисовать, даже если тот утверждает, что сегодня у него нет настроения.

Этот рассказ мамы натолкнул на мысль о том, что доска для Д. Ассоциируется с этим ежедневным чистым листом, на котором в Обязательном порядке нужно «самовыразиться», даже если не очень хочется (впоследствии Д. подтвердил эту гипотезу следующей фразой: «На ней (доске) столько всего написать и нарисовать нужно, чтобы она была исписана!»).

В итоге Д. посетил четыре занятия с психологом, после чего все-таки был переведен в выбранный мамой художественный лицей. Несмотря на повторную консультацию, в ходе которой обсуждался вопрос о нецелесообразности (и даже опасности!) смены школы в Первом полугодии первого класса, мама решила, что ребенку лучше будет учиться там. К сожалению, мы не располагаем информацией о том, прижился ли Д. в новой школе, что с ним происходит сейчас. Об эффективности встреч Д. с психологом мы можем

судить только косвенно, поскольку итоговая диагностика проводилась всего через неделю после завершения работы; очевидно, что этот срок явно недостаточен для того, чтобы все, что происходило на занятиях, было ассимилировано ребенком. Тем не менее, его итоговый рисунок «Я в Школе» дает надежду на то, что занятия были эффективны.

На первом занятии Д. были предложены разные варианты работы: рисовать, делать аппликации, играть в театр, просто играть вдвоем с психологом в разные интересные игры. К удивлению психолога, Д. выбрал именно рисование. Хотя, казалось бы, оно ему уже порядком надоело, вероятно, для него оно являлось одной из привычных форм взаимодействия со взрослыми.

На первом занятии в ходе предварительной беседы выяснилось, что Д. отчасти осознает свой «страх доски», но причины его сформулировать не может. Он рассказал, что не любит подходить к доске, ему там неприятно стоять, потому что она слишком большая.

Д. было предложено нарисовать «самую страшную доску на свете», а после сочинить по ней историю. Получилась доска, которая в поддень оживает и поедает тех первоклассников, которые не успели спрятаться (*этапы 2—3, диагностика и проработка тревоги*).

Второе занятие началось с того, что можно сделать с этой «самой страшной доской». По сюжету, придуманному Д., самое страшное наказание для доски — это быть расчириканной. «Наказанная» доска была изображена, и остаток времени (около 20 минут) Д. посвятил размалевыванию того пространства рисунка, которое было доской, причем делал это с нескрываемой злостью. Со стороны казалось, что он мстит нарисованной доске.

После второго занятия выяснилось, что через две недели ребенок переходит в другую школу, поэтому пришлось в спешном порядке «заземлять» результаты, поскольку, по сути, в данный момент мы находились на этапе актуализации тревоги и ресурсов совладания с ней.

Во время третьего занятия Д. получил возможность разрисовать мелом классные доски. Он проделал это очень эмоционально, постоянно комментируя свои действия, причем несколько раз, закончив, стирал с доски и начинал заново.

Во время четвертой встречи обсуждались достижения Д., а также вопрос о том, что делать с рисунками «самой страшной доски» и «наказанной доски». В итоге, первый был оставлен в подарок психологу, а второй забран Д. домой (*этап 4, выработка новых стратегий поведения*).

Итоговый рисунок «Я в школе» (*этап 5*), проведенный с целью оценки эффективности работы (как уже указывалось, через неделю после последнего занятия), приведен ниже (рис. 16).

Изображение доски заметно уменьшилось, ей отведено адекватное место в пространстве класса. В ее изображении отсутствуют выраженные признаки тревожности, проявившиеся в прошлый раз: сильный нажим, стирания. Доска закрашена более небрежно.

Появились изображения себя (за средней партой во втором ряду), одноклассников и учителя, которые характеризуются теми или иными признаками тревожности, однако их появление, в контексте данного случая, скорее говорит о положительном результате работы с Д.: пространство школьной жизни для него субъективно расширилось, в нем оказались значимыми другие персонажи, помимо доски. Однако обратиться к особенностям взаимодействия Д. с одноклассниками и учителями не позволяли объективные временные ограничения.

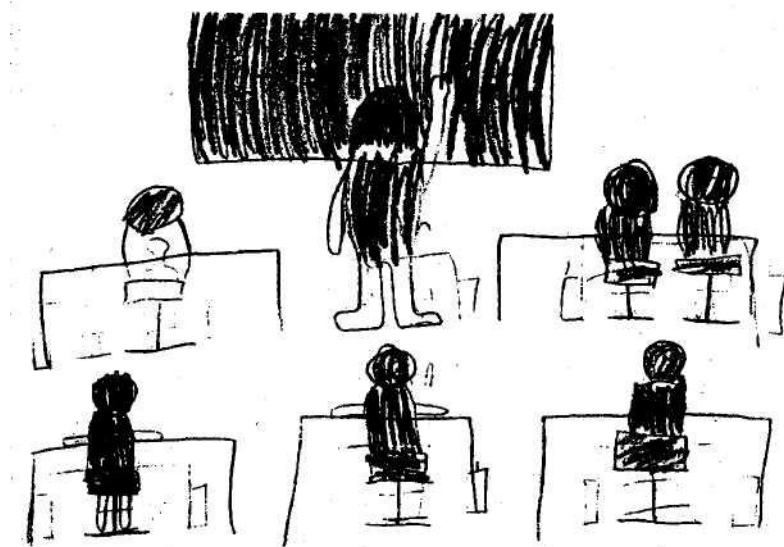


Рис. 16. Рисунок Д. С. «Я в школе», ноябрь. Комментарий: «Я сижу на уроке, все решают задачу»

При работе с тревожными подростками, как правило, сохраняется тот же алгоритм, однако применяются другие методические средства, прежде всего методы психологического консультирования.

Основные этапы индивидуального консультирования тревожных подростков включают (Кузнецова И., 2000):

- 1) поддержание (восстановление) позитивного самоотношения;
- 2) анализ проблемы, операционализацию ее проявлений, определение провоцирующих источников и причин;
- 3) постановку позитивной цели, описание желаемого поведения;
- 4) построение шагов роста (описание конкретных достижений через день, неделю, месяц);
- 5) уточнение параметров желаемого результата;
- 6) определение возможных ресурсов и союзников — тех, кто может помочь в достижении цели;
- 7) проработку возможных возвращений к старым формам поведения.

Естественно, что реальное оказание психологической помощи не всегда «вписывается» в существующие схемы и алгоритмы, нередко клиент по несколько раз возвращается на один и тот же этап консультационной работы или же «нарушает» их последовательность. Для примера опишем еще один случай из нашей школьной практики. Первый раз мы встретились с Таней (имя девочки изменено), ученицей восьмого класса, чтобы обсудить результаты тестирования, которое проходило у них в классе. Результаты обработки «Шкалы тревожности» показали, что для Тани характерен высокий уровень тревожности в сфере межличностных отношений. На наше предложение поработать с повышенной тревожностью девочка ответила согласием.

Таким образом, целью нашей работы можно считать снижение проявлений тревожности в сфере межличностных контактов.

Первая наша «рабочая» встреча состоялась через неделю и продолжалась примерно 40 минут. На наш вопрос о том, с чем именно Таня хочет поработать, она ответила, что ее беспокоят отношения с подругой. Девочку спросили о чувствах, которые она испытывает. Таня рассказала о своем раздражении и описала те черты, которые ее особенно раздражают в подруге. Затем была использована техника смены ролей. Тане предложили побыть подругой, а консультант «стала» Таней. Находясь в роли своей клиентки, психолог «возвращала» ей те претензии, которые она предъявляла подруге, доводя их до абсурда. Это вызвало разрядку чувств: Таня много смеялась. Затем мы снова поменялись ролями. Теперь Таня была в своей роли, а консультант — в роли ее подруги. После нескольких минут диалога у клиентки возникли агрессивные чувства. Их было предложено разрядить, используя технику «Потряси противника за горло». Можно отметить, что Тане довольно трудно далось это упражнение, так как выполнять его пришлось с психологом, взрослым человеком.

На вопрос о том, что было важно в этой работе, Таня сказала, что ей было очень важно поделиться своими проблемами. Она чувствует облегчение от того, что смогла все рассказать. Также удалось частично разрядить тяжелые чувства по отношению к подруге и по-новому взглянуть на их отношения.

Следующая наша встреча была посвящена проблемам во взаимоотношениях с женой старшего брата Тани — Олей (имя изменено). Девочка испытывает ревность, когда видит, что ее мама и брат уделяют слишком много, по мнению Тани, внимания Оле. Таню очень раздражает, что Оля обращается к ней с просьбами помочь по хозяйству, ей кажется, что Оля не имеет на это право. На полученной от клиентки информации и была построена наша работа. Мы снова использовали технику смены ролей. Находясь в роли Тани, психолог вела себя преувеличено «нагло», совершенно отказываясь выполнять поручения Оли, постоянно высказывала ей свои многочисленные претензии. Затем мы поменялись ролями. На протяжении довольно длительного времени психолог в роли Оли моментально исполняла все желания, прихоти и капризы Тани, иногда Помогая ей разряжать сильные агрессивные чувства (Таня била психолога подушками). В процессе нашей работы разряжались сильные чувства: Таня много смеялась, громко кричала, сильно потела. После окончания работы Таня сказала, что чувствует сильное облегчение. Она отметила, что изменилось ее отношение к Оле: она поняла, что той трудно привыкать жить в новом доме. На вопрос о том, что Таня может сделать в своей реальной жизни, она ответила, что постарается чаще улыбаться Оле, больше с ней разговаривать.

На следующий день Таня неожиданно пришла к нам в кабинет вся в слезах. Отчаянно рыдая, она объяснила, что в классе на уроке ее стали обзывать одноклассники. Ей пришлось встать и уйти прямо посреди написания классного сочинения. Было необходимо как можно быстрее проработать ее чувства, чтобы дать клиентке возможность найти выход из создавшейся сложной ситуации. Вначале психолог постаралась поддержать Таню взглядом, прикосновением и попросила ее не останавливать свои слезы. После того как она перестала плакать, мы обсудили создавшуюся ситуацию. Тане предложили нарисовать коллективный портрет ее обидчиков. Затем девочка порвала и потоптала рисунок. Она делала это долго и с наслаждением. Затем Тане предложили перейти из позиции жертвы в позицию «экспериментатора». Для этого ее попросили завести специальный блокнот и каждый день с научной точностью фиксировать количество и содержание получаемых оскорблений, а также свою реакцию на них. Само это предложение явилось сильным противоречием: Таня очень много смеялась. Затем психолог предложила девочке придумать как можно больше разных способов поведения в ситуации, когда тебя обзывают. Это упражнение помогает справляться с чувством беспомощности. После этого Таня сказала, что чувствует себя гораздо лучше, и решила уйти.

Наша последняя консультация была посвящена проблемам взаимоотношений с мамой. Работа шла по уже описанной выше схеме (техника смены ролей). Затем мы отработали технику «И-а», которая помогает справляться с агрессивными чувствами. Наконец, мы попросили Таню подробно рассказать о том, что ей нравится в своей маме, что она особенно любит.

После этой работы Таня сказала, что пока хочет остановиться. На наш вопрос о том, что дали Тане встречи с психологом, она ответила, что стала спокойнее и лучше чувствовать себя дома; она отметила, что ее «почему-то» перестали обзывать одноклассники, а когда один попытался это сделать, Таня повела себя совершенно не стереотипно: спокойно рассказала мальчику о своих чувствах, что сразу же прекратило конфликт.

Таким образом, можно отметить, что цель нашей работы была достигнута: удалось снизить проявления тревожности и дискомфорта в сфере межличностных отношений. Косвенным подтверждением эффективности нашей работы послужило и то, что после того, как мы расстались с Таней, к нам обратилась ее подруга с просьбой назначить время индивидуальной консультации.

В целом, можно отметить, что индивидуальная психологическая помощь учащимся, характеризующимся высокой школьной тревожностью, — это процесс, требующий от психолога творческого подхода, основанного на внимательном анализе всех особенностей личности учащегося, а также социально-педагогической ситуации его развития.

Программы групповой работы по проблеме школьной тревожности для детей разных возрастов

Целью описываемых программ является создание условий для снижения школьной тревожности у учащихся до уровня «мобилизующей» тревоги, соответствующего возрастной норме. Для достижения этой цели поэтапно решаются следующие задачи:

- обучение участников группы способам осознания и отреагирования эмоций;
- способствование повышению самооценки у участников группы; О способствование повышению общей коммуникативной культуры учащихся.

К *ожидаемым результатам* можно отнести снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня, соответствующего возрастной норме, повышение самооценки учащихся, развитие культуры общения.

Каждая *программа рассчитана* на 12—20 часов. Ниже описаны сценарии 10—12 занятий по каждой программе. Если специфика группы требует дополнительной проработки какой-нибудь темы, программа может быть скорректирована с помощью дополнительных занятий. Занятия проводятся 2 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия — 1-2 академических часа. Группа состоит из 7-10 человек, в средней школе — до 12 человек.

Для повышения эффективности программы необходимо соблюдение ряда *дополнительных условий*. Проблема школьной тревожности требует системности и комплексного подхода, работы с педагогами и родителями учащихся.

На подготовительном этапе работы необходимо проведение консультаций с родителями и педагогами участников группы с целью Предупреждения возникновения ситуаций, способствующих развитию тревожности. Кроме того, необходимо учитывать, что работа зачастую проводится в условиях школьного класса, то есть дети взаимодействуют не только в процессе развивающих занятий, но и в течение всего учебного года. Поэтому к основным условиям эффективности программы необходимо отнести создание максимально безопасной атмосферы в группе и соблюдение максимально возможной анонимности. Смешивание учащихся разных классов нежелательно, так как это затрудняет работу группы, препятствует созданию рабочей атмосферы, сплоченности, провоцирует соперничество.

Программа работы включает в себя несколько *этапов*.

На *подготовительном этапе* выявляются особенности школьной тревожности детей, попавших в «группу риска», и подготавливаются условия для того, чтобы конструктивные формы поведения, демонстрируемые учащимся, поддерживались и подкреплялись родителями и учителями. Кроме того, создаются условия для формирования у будущих участников группы мотивации самоизменения.

Для проведения углубленной психодиагностики используется метод наблюдения за поведением учащихся во время и вне учебной деятельности, а также психодиагностические средства, соответствующие возрасту учащихся (см. таблицу 3). С родителями и педагогами проводятся предварительные консультации.

На консультации с педагогами обсуждается необходимость оказания поддержки ребенку, посещающему группу, в потенциально тревожных ситуациях, поощрения демонстрации им конструктивных форм поведения, снижения психоэмоционального напряжения на уроках. В частности, предлагается в этот период не вызывать ребенка к доске, спрашивать только в рамках фронтальных опросов.

Аналогичные вопросы обсуждаются и с родителями. В некоторых случаях (например, в случаях явной астенизации ребенка) для них могут быть сформулированы рекомендации обратиться за

дополнительной помощью (в данном случае — медицинской). Родителям поясняется, что работа с группой будет строиться без применения «гипноза», «внушения», «кодирования» и т. д., то есть с помощью недирективных методов. Это важно, поскольку многие родители не представляют себе, чем занимается психолог, и «что он может сделать с ним ребенком» — очень актуальный вопрос для них.

Важным моментом является заключение контракта между психологом и родителями учащегося. В нем могут быть разграничены сферы ответственности сторон: например, будет ли психолог на время работы группы забирать ребенка с «продленки» или его будут приводить родители, уходит ли ребенок после группы домой или возвращается на «продленку» и т. д.

Поскольку «поддержка» — понятие абстрактное, и с родителями, и с педагогами проговариваются конкретные средства, с помощью которых ее можно оказывать (внимание к высказываниям и состояниям учащегося, положительные оценки достижений, но не перехваливание, визуальные и тактильные контакты, оказание помощи в учебной деятельности и т. д.).

Одной из форм проведения такой подготовительной работы с родителями может стать группа поддержки. Группа поддержки — это форма психологической работы, направленной на разрядку чувств и переоценку имеющегося опыта. Участники сидят в кругу и по очереди отвечают на предлагаемые ведущим вопросы. Каждому для высказывания отводится равное время. Пока говорит один человек, остальные молчат и внимательно слушают. Естественно, что группа поддержки — это достаточно универсальный метод работы, он может применяться в самых различных ситуациях, здесь же мы остановимся на том, как можно провести группу поддержки для родителей детей с высокой школьной тревожностью, приглашенных для участия в группе. Встречу с родителями мы начинали с краткого информационного сообщения, посвященного вопросу школьной тревожности, ее проявлений, влиянии на качество жизни ребенка, рассказывали о режиме работы, целях и методах проведения психологического тренинга, для участия в котором приглашаются дети. Затем родителям предлагалось ответить на два вопроса:

- ☐ как проявляется школьная тревожность в жизни моего ребенка?
- ☐ что мне нравится в моем ребенке, чем он меня радует?

Такая последовательность вопросов является неслучайной. Если первый вопрос направлен на актуализацию имеющегося негативного эмоционального опыта, то завершается работа на позитивной ноте. Опыт показывает, что посетившие группу поддержки родители оказывались более мотивированными на дальнейшее сотрудничество с психологом, что, естественно, позитивно сказывалось на эффективности психокоррекционной программы, в которой участвовали их дети.

По завершении психокоррекционных занятий с детьми можно провести еще одну группу поддержки родителей. В этом случае мы обычно использовали два следующих вопроса:

- ☐ какие трудности были у моего ребенка и у меня, пока он посещал группу в школе?
- ☐ какие позитивные изменения в своем ребенке я заметил?

Важным фактором успешности работы является мотивация самих участников группы. Способствовать ее созданию могут индивидуальные консультации с учащимися, на которых доступным им языком рассказывается о целях работы группы, форме ее проведения («интересные игры», «рисунки», «сочинение сказок» и т. д.), а также о том, каковы ожидаемые результаты. Для этого в ходе консультации создаются условия для того, чтобы учащийся обратил внимание на дезорганизирующее влияние, которое тревожность оказывает на его учебную деятельность, и таким образом осознал необходимость справиться с ней.

Основной этап предполагает групповую работу. Каждая программа построена по следующему алгоритму:

- ☐ занятия 1-3 ориентированы на создание рабочей атмосферы, формулирование правил группы, прояснение ожиданий участников;
- ☐ занятия 4-8 направлены на разрядку школьной тревожности;
- ☐ занятия 9-11 способствуют развитию навыков общения, повышению самооценки учащихся;
- ☐ занятие 12 (итоговое занятие) представляет собой подведение результатов работы.

Для построения занятий используется следующая схема.

Каждое занятие начинается с ритуала приветствия. Целью его проведения является настрой на работу, сплочение группы, создание группового доверия. На первом занятии ритуал приветствия предлагается ведущим. На втором занятии обсуждается возможность изменения ритуала приветствия, в дальнейшем по решению участников группы он может быть модифицирован.

Следующим этапом занятия является рефлексия состояния участников, оформленная в определенном методическом приеме. Она позволяет настроиться на серьезный лад, обратить внимание на свое состояние «сейчас», для того чтобы в конце занятия оценить его изменения.

Затем следует «разогревающее» психогимнастическое упражнение, тематически связанное с целью занятия, которое выполняет функцию «эмоциональной стимуляции», необходимой для последующего обращения к эмоционально значимым темам.

Работа по теме занятия состоит из одного или нескольких упражнений, создающих условия для

достижения целей каждого конкретного занятия. -

И, наконец, последним этапом занятия является рефлексия состояния, включенная в ритуал завершения занятия. Благодаря ей происходит ассимиляция опыта, полученного каждым участником на протяжении занятий. При этом чем старше участники группы, тем больше внимания уделяется рефлексии. В младшем школьном возрасте рефлексия во многом затруднена, что обуславливается особенностями возрастного развития. Начиная с подросткового возраста, возможности рефлексии резко возрастают, что на уровне организации программ проявляется в схожести (а зачастую и дублировании) используемых в них методических приемов. В работе с подростками принципиально важно проговаривать цели каждого упражнения (до его проведения или в итоговом обсуждении, в зависимости от специфики упражнения), для того, чтобы занятия не воспринимались подростками как простая забава.

При реализации программ используются методы, описанные ниже.

□ Ситуационно-ролевые, деловые и развивающие игры, упражнения с игровыми элементами, соответствующие темам занятия.

□ Психотерапевтические приемы (вербализация, «вентиляция чувств», визуализация, обратная связь, арт-терапевтические, психодраматические и сказкотерапевтические техники).

□ Групповое обсуждение как особая форма работы группы:

- направленное обсуждение, целью которого является формулирование участниками группы выводов, необходимых для последующей работы;

- ненаправленное обсуждение с целью вербализации опыта и «вентиляции чувств» участниками группы, а также сбора ведущим информации о ходе работы группы.

□ Психогимнастические упражнения, направленные на снижение психоэмоционального напряжения и раскрепощение участников группы в начале занятия. В описание занятий включены только те психогимнастические упражнения, которые необходимы для эффективности последующей работы. При необходимости (например, после эмоционально насыщенного упражнения) можно включать в работу группы дополнительные психогимнастические упражнения.

Специфика работы предполагает ряд требований к помещению для проведения занятий. Для проведения занятий по программам необходимо достаточно просторное помещение, желательно с мягким покрытием пола, достаточным количеством стульев, чтобы у участников группы была возможность сидеть в кругу (круг — это основная форма организации пространства на занятиях) и свободно передвигаться. Кроме того, в помещении для занятий группы необходимо создание «индивидуальных рабочих мест» для участников группы — столов для индивидуальной работы, расположенных вдоль стен. Помещение должно быть звукоизолированным и не просматриваемым для посторонних. В начале каждого занятия в помещении должны находиться все материалы, необходимые для работы группы на каждом конкретном занятии. Помимо описанных материалов, на каждом занятии желателен магнитофон и кассеты с инструментальной музыкой, которая звучит во время индивидуальной работы участников группы или работы малых групп, а также колокольчик для обозначения отдельных временных интервалов работы. На протяжении всех занятий на стене должен висеть лист ватмана с перечнем основных правил работы группы.

В течение занятий группы целесообразно вести «дневник посещаемости» занятий. Это позволяет оценивать динамику отношения к школе каждого конкретного ребенка, с учетом того, сколько занятий им посещено. Пропуск одного-двух занятий по программе, как правило, резко снижает ее эффективность, поскольку «проваливается» реализация одной из микроцелей (этапов) программы. В нашей практике форма регистрации обычно копирует типичный разворот школьного журнала (табл. 14).

Таблица 14

Форма регистрации участников группы

| Фамилия, имя | Даты занятий | | | | | | | | | | Содержание занятия |
|-----------------|--------------|------|------|--|--|--|--|--|--|--|---------------------------|
| | 1.10 | 3.10 | 8.10 | | | | | | | | |
| 1. П. Г. | | | | | | | | | | | 1.10. Тема 1 |
| 2. С. Ю. | | н | | | | | | | | | 3.10. Тема 2 |
| 3. Т. Р. | | | н | | | | | | | | 8.10. Тема 2 (повторение) |
| 4.... | | | | | | | | | | | |

Кроме того, для анализа работы группы полезно вести протокол занятий (в идеале — параллельно с работой, тогда это становится функцией ассистента; в реальности чаще всего — после завершения очередного занятия, ретроспективно).

На завершающем этапе групповой работы проводится контрольная диагностика уровня школьной тревожности у участников группы, позволяющая оценить эффективность работы. Желательно проводить контрольную диагностику отсроченно, по прошествии 3—4 недель с момента окончания работы группы, чтобы приобретенные в «тепличных» условиях развивающей группы учащимися навыки совладения с тревожностью «прошли коррекцию жизнью». Для ее проведения необходимо использовать проективные

методы, поскольку, многократно вербализовав различные аспекты проблемы школьной тревожности, учащийся может (осознанно или неосознанно) «скорректировать» свои ответы на вопросы опросников соответственно социально желательному (в данном случае — ожидаемому психологом и самим учащимся) образцу.

Кроме того, на этом этапе проводятся консультации с педагогами и родителями по результатам работы.

Ниже приводятся сценарии занятий по программам для учащихся первого, пятого и восьмого классов. Опыт проведения программ позволил описать возможные трудности реализации каждого элемента. Они отражены в тексте программ. Хочется отметить, что при разработке программ использовалась приведенная ниже методическая литература.

1. *Алиева М. А.* и др. Я сам строю свою жизнь. СПб., 2000.
2. *Арнелл А.* Когда мама или папа пьет. Б/г.
3. *Битянова М. Р.* Социальная психология. М., 2001.
4. *Большаков В. Ю.* Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. М., 1994.
5. *Бретт Д.* Жила-была девочка, похожая на тебя... Психотерапевтические истории для детей. М., 1996.
6. *Бачков В. И.* Основы технологии группового тренинга. М., 1999.
7. *Григорьева Т. Г.* и др. Основы конструктивного общения. В 3-х частях. Новосибирск, 1997.
8. *Зинкевич Т. Д., Михайлов А. М.* Волшебный источник. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1996.
9. *Клюкина И. А.* и др. Я в этом мире. СПб., 1998.
10. Конфликт и общение. Кишинев, б/г.
11. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. М., 1996.
12. Применение методики ДИАТРЭК в психокоррекционной работе. Магнитогорск, 1994.
13. *Прихожан А. М.* Психология неудачника. М., 1996.
14. *Прутченков А. С.* Свет мой зеркальце, скажи... М., 1996.
15. *Рейнуотер Д.* Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. М., 1993.
16. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996.
17. *Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье. М., 1989.
18. *Соколов Д.* Сказки и сказкотерапия. М., 1997.
19. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать. Вып. 1-4. М., 1999.
20. *Фопель К.* Психологические группы. М., 2000.
21. *Фурманов И. А.* Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
22. *Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. М., 1995.
23. *Чистякова М.* Психогимнастика. М., 1995.

Программа групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся первого класса

Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы

Необходимые материалы: звездочки-основы для визиток, парные «варежки», вырезанные из бумаги, цветные карандаши, фломастеры, скотч, игрушка — «талисман группы», ватман, маркер, текст сказки «Шапка-невидимка».

Ход занятия

1. *Вводное слово ведущего.* Краткое выступление ведущего с целью информирования участников группы о целях и форме занятий.

2. *Знакомство, изменение стереотипов, связанных с восприятием работы группы как урока, демонстрация стиля взаимоотношений с ведущим группы и ее членами.* В общем кругу каждый называет свое имя. Работа разворачивается по принципу «снежного кома»: первый называет свое имя, следующий — имя предыдущего участника и только потом свое («Тебя зовут Аня, а я — Олег») и т. д. Если имя соседа забылось, нужно его вежливо попросить повторить. В завершении задания выясняется, кто «самый внимательный»: желающие могут попытаться назвать по именам всех присутствующих.

Затем каждый оформляет себе «визитку» на заранее приготовленных ведущим «звездочках». Если ребенок затрудняется написать свое имя, ему помогает ведущий. На визитке нужно отразить что-то, что ее автор любит. По окончании работ визитки представляются группе (с небольшим комментарием), после чего «надеваются» — приклеиваются скотчем (одежду это не портит). Если ребенок испытывает трудности с определением «что я люблю», ведущий может предложить ему несколько альтернативных вариантов «на выбор».

3. *Упражнение «Варежки» для развития сплоченности группы через совместную деятельность.* В случайном порядке раздаются парные заготовки «варежек» (на тот случай, если участников окажется нечетное количество, необходимо приготовить одну «тройку» варежек). Задача — найти свою пару (тройку), договориться и вместе раскрасить варежки. В конце каждая пара представляет свое творение. В случае конфликтов внутри пар возможна тактическая помощь ведущего.

4. *Установление правил с целью регламентирования работы на основе добровольно принятых обязательств.* Обсуждаются трудности, возникшие в предыдущих заданиях. На их основе вырабатываются правила работы группы, которые помогут в дальнейшем избегать таких ситуаций, например:

- ☐ говорить по одному (может быть как правило «талисмана»: говорит тот, у кого в руках выбранная в качестве талисмана игрушка);

- ☐ не перебивать того, кто говорит;

- ☐ не применять физическую силу в адрес других;

- ☐ никого не оскорблять, не дразнить и т. д.

Дополнительно вводится правило «Шапки-невидимки» как санкции за нарушение остальных правил. Для этого используется сказка М. Панфиловой (см. приложение 4), адаптированная к работе в развивающей группе (в оригинале она предназначена для достижения аналогичных целей педагогом на уроке).

Правила в виде пиктограмм записываются на листе ватмана, который постоянно висит на стене во время всех последующих занятий группы (наш вариант пиктограмм предложен в приложении 4). При наличии идей пиктограммы могут предложить сами участники группы.

5. *Рефлексия результатов занятия для ассимиляции полученного опыта.* Обсуждение итогов занятия: круг «Новое и важное для меня». Выработка ритуала завершения занятий, включающего элементы рефлексии («новое и важное для меня»), его проведение. Важно внимательно следить за соблюдением принятых правил, тактично, но настойчиво пресекать попытки их нарушения.

Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры, талисман.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия.* Вырабатывается ритуал приветствия, включающий элементы рефлексии и помогающий настроиться на работу.

2. *Упражнение «Перечисли правила», необходимое для закрепления правил и принятия детьми ответственности за их соблюдение.* Каждый участник получает лист бумаги. Задача — пиктографически изобразить правила работы группы, принятые на прошлом занятии. По завершении каждый представляет результаты своей работы. Правила комментируются детьми по принципу объяснения их целесообразности. Некоторым детям может понадобиться помощь ведущего.

3. *Игра «Рука», которая проводится для развития сплоченности группы, формирования мотивации групповой работы, развития эмпатии.* Все сидят в кругу. Необходимо по команде ведущего «три-четыре», ни с кем не договариваясь, показать определенное количество пальцев. Играет только правая рука. Задача заключается в том, чтобы все участники показали одинаковое количество пальцев.

В обсуждении выясняется, что никто в группе не может «выиграть», пока группа не работает синхронно, а участники не пытаются понять и почувствовать друг друга.

В случае проявления раздражения, агрессии со стороны отдельных ребят в адрес других в контексте работы группы данные особенности поведения регулируются на основе правил групповой работы, в дальнейшем служат материалом для анализа, возможно, для индивидуальной работы с ребенком.

4. *Игра «Дотронься до...» для развития сплоченности через физический контакт, для внимания к окружающим.* Водящий (им становятся все участники по очереди) называет какой-то цвет, и все дотрагиваются до этого цвета друг на друга. Игру можно усложнить: если один игрок дотрагивается до второго, то второму нельзя прикасаться к первому (следовательно, он должен включить в игру кого-то третьего). Намеренное или даже случайное причинение боли другим детям в контексте групповой работы регулируется на основе правил работы группы.

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

Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, осознание личных трудностей

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Игра «Броуновское движение» для формирования рабочего настроения, закрепления мотивации групповой работы, развития групповой сплоченности.* Участники свободно перемещаются по помещению. По сигналу ведущего необходимо объединиться в группы по несколько человек. Количество человек в группе зависит от того, сколько раз ведущий хлопнул в ладоши. Если число участников не кратно количеству хлопков, группа должна решить, как сделать так, чтобы каждый раз условие игры выполнялось (например, того, кто не успел включиться в основную группу, можно спрятать в середине одной из групп).

У некоторых детей могут возникнуть трудности со счетом хлопков на слух. В этом случае ведущий может параллельно с хлопками называть цифру вслух.

3. *Рисунок «Мои школьные трудности», направленный на вербализацию личных целей участия в группе.* Ведущий предлагает собрать ' «копилку трудностей первоклассника»: «Что может быть трудным в школе?», «Что может расстроить в школе?» Затем каждый получает лист бумаги, разделенный на четыре части. Необходимо представить себя художником и нарисовать иллюстрации к четырем выбранным трудностям.

Законченные работы комментируются. Группа помогает каждому выступающему по принципу известной игры «Помоги Сереже»: дают советы о том, как поступить ребенку, попавшему в эту ситуацию. По завершении рисунки остаются в пространстве группы. Довольно типична ситуация, когда дети начинают нарушать принятые правила работы группы. Ведущий должен настаивать на их соблюдении. Возможно введение игровых санкций за нарушения правил.

4. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 4. Вербализация содержания школьной тревожности

Необходимые материалы: картинка-стимул, талисман.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Игра «Изобрази предмет» для создания рабочего настроения, обращения к школьным заботам.* Детям нужно придумать и без слов изобразить предмет, как-то связанный со школой. Остальные участники группы отгадывают, какой предмет имеется в виду.

3. *Упражнение «Сказка» для вербализации участниками собственных причин школьной тревожности в безопасной (проективной) форме.* Ребятам предлагается картинка (см. приложение 4), по которой необходимо сочинить сказку. Сказка сочиняется по кругу—каждый говорит по одному предложению. В начале работы ведущий поясняет, что Заяц этот очень робкий и всего на свете опасается.

Если сказку не получается закончить позитивно, эта работа может быть предложена в индивидуальном режиме: «В сказках всегда счастливый финал. Кто может придумать счастливый финал нашей сказки?»

Дети, характеризующиеся страхом самовыражения, при выполнении этого упражнения нуждаются в помощи ведущего; ведущий может придумывать предложение вместе с таким ребенком или вслух громко говорить то предложение, которое ребенок говорит шепотом, обязательно подбадривая его при этом.

4. *Ритуал завершения занятий (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 5. Разрядка школьной тревожности

Необходимые материалы: талисман, набор сюжетных картинок.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Иностранец в школе», позволяющая участникам включиться в работу по теме занятия, эмоционально «размяться». Ребятам предлагается представить, что в школу приехал иностранец, который не знает русского языка, а никто не знает того языка, на котором говорит он. Он хочет что-нибудь узнать о нашей школе. Нужно что-нибудь рассказать ему о школе без слов, при помощи жестов. Водящий «рассказывает», остальные угадывают. Ведущий строго контролирует выполнение правил.

3. Сочинение сказок для вербализации и проработки школьной тревожности в безопасной (проективной) форме. Участники разбиваются на пары с помощью приема «Выбор кота Базилио» (выбор вслепую: все закрывают глаза и наощупь находят себе партнера). Каждая пара получает набор картинок (см. приложение 4). Необходимо придумать сказку по этим картинкам, расположив их в произвольном порядке. Обязательное условие: сказка должна закончиться хорошо. По завершении работы сказка представляется остальным участникам группы. Если какая-то подгруппа не хочет или не может придумать позитивное окончание сказки, ведущий может попросить группу о помощи авторам сказки.

4. Упражнение «Насос и мяч», необходимое для снятия остаточного напряжения. В парах один из участников «насос», другой — «мяч». Мяч «сдут» (полностью расслаблен, голова опущена, ноги полусогнуты). По мере «надувания», которое партнер сопровождает звуком «ее», мяч распрямляется, а потом опять «сдувается» со звуком «ее». Затем участники меняются ролями.

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожащих ситуаций

Необходимые материалы: талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Школа Кенгуру» для создания рабочей атмосферы, двигательного раскрепощения. На время игры все превращаются в кенгуру. Водящий — кенгуру-учитель, остальные — ученики-кенгурята. Учитель говорит на «кенгурином» (непонятном) языке, вызывает кого-то к доске, ругает или хвалит. Задача—догадаться, что он имеет в виду, и выполнить его требования. В роли водящего желательно побывать всем. Детям со страхом самовыражения может потребоваться поддержка со стороны ведущего (от подбадривания до выполнения задания параллельно с ребенком).

3. Разыгрывание ситуаций для проработки школьной тревожности. При итогах прошлых занятий («копилки трудностей», «рисунков трудностей») ведущий предлагает несколько ситуаций, которые разыгрываются в виде сценок. Ведущий сам назначает маленькие группы и раздает им задания. Подготовленные выступления разыгрываются перед остальными участниками группы. Задача: сценка должна закончиться хорошо. Если внутри групп возникают конфликты, необходимо тактичное вмешательство ведущего.

4. Упражнение «Поймай комара» с целью разрядки остаточного напряжения. По помещению как будто летает комар (участники на выдохе произносят звук «ззз»). Комар то приближается, то удаляется (показывается силой голоса).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 7. Тренировка гибкости поведения

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры, магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Что лежит в портфеле?» для создания рабочей атмосферы, раскрепощения участников. Водящий бросает кому-то из ребят мяч и называет какой-то предмет. Если, по мнению ребенка, он должен лежать в портфеле, мяч нужно ловить, если нет, мяч ловить не нужно.

Некоторые дети, бросая мяч, проявляют при этом очевидные признаки агрессивного поведения. Как и на предыдущих занятиях, в рамках групповой работы агрессия регулируется на основе принятых правил, но в том случае, если это уже не первые агрессивные проявления ребенка, они, очевидно, указывают на необходимость в дальнейшем обратиться к работе с данной трудностью.

3. Игра «Школа для животных», помогающая развить гибкость поведения в ситуации урока. Каждый участник рисует себя в образе какого-нибудь животного. Характер животных обсуждается. Затем моделируется ситуация урока (учителем может быть кто-то из участников-лидеров). Учитель ведет урок, а остальные ведут себя в соответствии со своей ролью (трясутся от страха, ни на что не обращают внимания и т. д.). После этого рисунки произвольно перераспределяются, учитель сменяется (по жребию), каждый демонстрирует доставшееся ему поведение.

Вербальная агрессия сразу пресекается ведущим. Если ребенок Испытывает трудности в моделировании поведения, ведущий может помочь или попросить о помощи того ребенка, от которого Испытывающий затруднения участник будет готов ее принять.

4. *Упражнение «Волны» для обучения саморегуляции.* Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 8. Закрепление позитивного отношения к школе

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши, фломастеры, скотч, талисман.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Упражнение «Урок и перемена» для создания рабочей атмосферы, развития эмоционального самоконтроля.* Ведущий называет какое-то дело, а ребята отвечают, когда его делают: «на уроке» или «на перемене». Если ведущий поднимает руку, задавая вопрос, отвечают все хором, если рука не поднята, а ведущий смотрит на кого-то одного, — отвечает этот ребенок.

3. *Игра «Школа для людей», нацеленная на закрепление позитивного отношения к школе.* Разыгрывается урок ИЗО, на котором дети рисуют рисунок «что мне нравится в школе» (желательно под музыку).

Устраивается выставка рисунков, они комментируются авторами и зрителями. Кому нравится то же самое, может с согласия автора написать на рисунке свое имя.

4. *Упражнение «Полянка» (обучение приемам саморегуляции).* Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 9. Повышение самооценки участников группы

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры, талисман, скотч, магнитофон, кассета с музыкой.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Игра «Встаньте те, кто...» для формирования рабочего настроения, установки на рефлекссию.* Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения».

3. *Упражнение «Ладонка» (основная цель — повышение самооценки через самоанализ достоинств).* Каждый получает листок бумаги. Нужно, приложив ладонку, обвести ее, в центре написать свое имя, а в каждом пальчике — по одному хорошему качеству, которое ребенок может в себе найти. Нарисованная ладонка раскрашивается. Законченные рисунки представляются группе, комментируются авторами. В завершении устраивается выставка «ладонек». В случае если ребенок не может найти у себя положительных качеств, ведущий предлагает варианты таких качеств или помогает попросить помощи у других ребят.

4. *«Маяк» (обучение приемам саморегуляции, повышение самооценки).* Релаксация и визуализация (желательно под музыку).

5. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 10. Развитие коммуникативных навыков участников

Необходимые материалы: ватман, рулон обоев, заготовки из цветной бумаги, клей, скотч, талисман.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Игра «Вставалки» для создания рабочей атмосферы, установки на групповую работу.* Все сидят в кругу. Ведущий громко называет какую-то цифру (например, «три»). Тут же одновременно должны встать столько детей, сколько названо. Договариваться друг с другом нельзя. Если у кого-то из детей отсутствуют навыки счета, ведущий может дублировать слова показом соответствующего количества пальцев.

3. *Задание «Аппликация», направленное на развитие навыков эффективного общения.* Ребятам предлагается набор геометрических фигур, вырезанных из цветной бумаги. Коробка с ними ставится посреди круга. Каждому нужно выбрать несколько заготовок и составить из них какую-то картинку (домик, кораблик и т. д.). Фигурка выкладывается на парте. Наклеить ее можно на лист обоев, предварительно договорившись о том, где что наклеивается, «чтобы было красиво». Аппликация остается в помещении группы. В случае возникновения конфликтов необходимо обсуждение правил совместной работы.

4. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 11. Закрепление представлений о бесконфликтном общении

Необходимые материалы: набор картинок для деления на подгруппы с помощью приема «Половинки» (картинки произвольные, желательно в разной цветовой гамме), два одинаковых набора сюжетных картинок, талисман.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Игра «За что меня любит учитель» (основная цель — создание рабочей атмосферы, повышение самооценки).* Все ребята сидят в кругу. Каждый по очереди говорит, за что его любит учительница. Если возникает затруднение, помочь могут одноклассники или психолог (предлагает варианты).

3. *Задание «Мультфильм» для развития навыков эффективного общения.* С помощью приема «Половинки» (вытаскиваются разрезанные на части картинки, собираются; картинок всего две) группа делится на две подгруппы. Каждая подгруппа получает набор сюжетных картинок (см. приложение 4). Из них надо составить смешной «мультфильм», договорившись о последовательности картинок и сценарии. Готовые рассказы представляются группе. Некоторые группы испытывают трудности в создании связного рассказа. Им требуется помощь ведущего.

4. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 12. Подведение итогов

Необходимые материалы: рисунки, нарисованные на занятии 3, бумага, бланки «Дипломов достижений», талисман.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Разминка для создания рабочего настроя — по выбору участников.*

3. *Упражнение «Помоги Сереже» (основная задача — интеграция опыта, полученного на занятиях).* Каждый получает свой рисунок с изображением четырех школьных трудностей (см. занятие 3). Необходимо представить, что в эту ситуацию попал его ровесник, и рассказать ему, как в такой ситуации себя нужно вести. Затем участники заполняют «Дипломы достижений» (см. приложение 4), в которых расписываются ведущий и все желающие.

Если отдельные дети дают Сереже неконструктивные «советы», им можно предложить помощь психолога и группы. Возможно также продолжение работы с таким ребенком по окончании группы.

4. *Ритуал завершения занятий (ассимиляция опыта, выход из занятий).* В заключительной части занятия ребята могут решить, что делать с теми групповыми произведениями, которые находятся в помещении группы (их можно поделить на части поровну, подарить психологу и т. д.).

Программа групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся пятого класса (вариант 1)

Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы

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

Ход занятия

1. Вводное слово ведущего с целью информирования участников группы о целях и форме проведения занятий.

2. Знакомство. Участники разбиваются на пары с помощью приема «Глаза в глаза»: необходимо без слов, взглядом договориться с кем-нибудь о том, чтобы работать в паре (в случае нечетного числа участников возникнет одна тройка). Каждая пара получает план «интервью» (см. приложение 4), и через 6-7 минут работы каждый представляет своего напарника.

После этого каждый участник получает возможность выбрать себе тренинговое имя, оформить «визитку», вырезав из бумаги основу нужной формы и используя фломастеры и цветные карандаши. Во время упражнения, помимо основной цели — знакомства участников друг с другом, — необходимо параллельно работать над изменением стереотипов, связанных с восприятием ребятами работы группы как урока. Должен быть точно продемонстрирован стиль взаимоотношений, предлагаемый ведущим группы.

Если в группе появляются «отверженные» участники, необходимо тактичное вмешательство ведущего, перераспределение пар.

3. Игра «Путаница» (развитие сплоченности группы через физический контакт). Все участники располагаются в кругу. По команде они поднимают вверх левую руку и находят руку другого участника, затем — правую. Важно, чтобы каждый участник держал за , руки двух разных ребят.

Когда «путаница запуталась», нужно распутаться — не разнимая рук, встать в круг (в итоге некоторые участники могут оказаться лицом в круг, некоторые — из круга). Важнейшее правило — ни в коем случае не расцеплять рук.

Если появляется ребенок, у которого очевидные трудности, связанные с необходимостью телесного контакта, он может стать «соведущим» упражнения.

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

- ☐ говорить по одному (может быть как правило «талисмана»);
- ☐ не перебивать того, кто говорит;
- ☐ не применять физическую силу в адрес других;
- ☐ никого не оскорблять, не дразнить и т. д.

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

Правила записываются на листе ватмана, который постоянно висит на стене во время всех последующих занятий группы.

5. Рефлексия результатов занятия (ассимиляция опыта). Обсуждение итогов: круг «Новое и важное для меня». Вырабатывается ритуал завершения занятий, включающий элементы рефлексии.

Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил

Необходимые материалы: талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия. Выработка ритуала приветствия, включающего элементы рефлексии.

2. Упражнение «Перечисли правила» (позволяет закрепить правила и принять ответственность за их соблюдение). Это, по сути, вариант игры «Снежный ком», направленный на вспоминание правил. Первый участник называет одно правило, следующий повторяет первое и называет второе и т. д. Если участник не может вспомнить нового правила, или правила закончились, участник просто повторяет названные. В завершение упражнения правила вывешиваются на стену. В правила могут быть внесены изменения. В дальнейшем соблюдение правил четко отслеживается.

3. Игра «Геометрические фигуры» (развитие сплоченности группы, формирование мотивации групповой работы, развитие эмпатии). Участники свободно перемещаются по помещению с закрытыми глазами и жужжанием. По хлопку ведущего необходимо выстроиться в круг. Глаза открывать ни в коем случае нельзя. Игра считается «выигранной», если все участники оказались в кругу. На это отводится несколько попыток (не более 7-10, остановиться следует на наиболее удачной). Ведущий фиксирует получившиеся формы на доске. По окончании игры проводится обсуждение, подчеркивающее важность групповой работы: если круг не получился, это значит, что никто из участников не выполнил задание.

При проявлении раздражения, агрессии со стороны отдельных ребят в адрес других, в контексте работы группы эти действия регулируются на основе правил, а в дальнейшем служат материалом для анализа причин.

4. *Игра «Коллективный счет» для развития эмпатических способностей, внимания к окружающим.* Задача: с закрытыми глазами группа должна досчитать до 10. Важное условие: каждое число должен произносить только один голос. Договариваться, кто какое число называет, нельзя. В случае ошибки (если число названо несколькими участниками одновременно) игра начинается заново.

Дети, не участвующие в игре (пассивно присутствующие), требуют дополнительного внимания в ритуале завершения занятия.

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

Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, формирование чувства успешности, осознание личных целей

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной . инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши, фломастеры, скотч, талисман.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Игра «Один стул» для формирования рабочего настроя, закрепления мотивации групповой работы.* Участники свободно перемещаются. По сигналу ведущего они должны рассесться на стулья. После каждого тура один стул убирается. Тем не менее, все участники должны оказаться сидящими. Игра продолжается до тех пор, пока вся группа не сядет на один стул. В обсуждении подчеркивается, что группа сумела справиться с очень сложной задачей.

Если у кого-то из участников появляются яркие отрицательные чувства, связанные с тесным физическим контактом, возможно можно введение на время игры правила «Стоп!»

3. *Рисунок «Мои достижения» (цель — вербализация личных целей участия в группе).* Участники получают задание: «Представьте себе, что наши занятия уже закончились. Нарисуйте, пожалуйста, себя по окончании занятий» (желательно под музыку; перед этим заданием можно попросить участников самостоятельно вспомнить цели занятий и озвучить их). После завершения работы устраивается

выставка. Каждый рассказывает о том, что он нарисовал. В случае несоблюдения правил работы группы ведущий вводит игровые санкции за их нарушения.

4. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 4. Вербализация содержания школьной тревожности

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, талисман.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (включение в работу).*

2. *Игра «Зоопарк» (с названиями учебных предметов) для создания рабочего настроя, обращения к школьным заботам.* В круг ставятся стулья по числу участников, один из которых — ведущий (стул пустой). Каждый участник называет себя любимым школьным предметом, «имена» повторяются по кругу для лучшего запоминания.

Участник, справа от которого пустой стул, должен успеть хлопнуть по нему рукой и называть что-нибудь «имя», пока ведущий не занял свободное место. Тот, кто не успел хлопнуть по освободившемуся стулу, становится ведущим.

3. *Упражнение «Страшилки» (цель — вербализация собственных причин школьной тревожности в безопасной проективной форме).* Ведущий «страшным голосом» читает участникам группы страшилку про школу (например, из книги Э. Успенского «Ужасный фольклор советских детей»).

«В одну школу поступил новенький. Когда всех школьников отпустили домой, он после уроков остался. Уборщица говорит ему: "Иди домой, а то тут ходят красные зубы". Мальчик сказал: "Я посмотрю школу и пойду". Он походил по школе, зашел в один кабинет и уснул. Когда пробило двенадцать часов, в кабинете появились красные зубы. Они бросились на мальчика и съели его. Утром, когда ребята пришли в класс, они увидели человеческие кости. У всех стали проверять зубы — ни у кого таких зубов нет. Напоследок решили проверить у директора. У него оказались красные зубы!!!»

Участникам предлагается нарисовать рисунок по мотивам страшилки, либо прочитанной, либо «авторской», и рассказать о нем.

Обсуждаются возможности превращения страшилки в сказку с хорошим окончанием. Затем в кругу придумывается благополучное окончание страшилки из книги Успенского.

Если у кого-то из участников проявляется очевидный страх самовыражения, ведущий может предложить ему свою помощь в создании или озвучивании страшилки.

4. Ритуал завершения занятий (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 5. Разрядка школьной тревожности

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

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Клопы» для включения участников в работу, эмоционального разогрева, облегчения выражения чувств. Участники по кругу передают две ручки — «клопов». Ручку можно отдать следующему по кругу участнику или отдать обратно. Нельзя не брать ручку, если ее дают. Того, у кого в руках оказалось две ручки одновременно, «закусали клопы» (этот участник выбывает из игры). Игра продолжается до трех победителей. Важно четко контролировать соблюдение правил игры.

3. Написание страшилки для вербализации и проработки школьной тревожности в безопасной (проективной) форме. Участники разбиваются на пары с помощью приема «Выбор кота Базилио» (выбор вслепую: все закрывают глаза и наощупь находят себе партнера).

Ведущий на примере нескольких известных детям страшилок разбирает правила их написания: нет имен, а только «один мальчик» или «одна девочка»; действие происходит «в одном городе», «на одной улице»; всегда есть главный герой и что-то неизвестное, что его пугает или охотится на него; сначала нагнетается напряжение; потом происходит кульминация; в кульминационный момент выясняется, что это такое, или происходит что-то приятное, смешное. По этим правилам (которые отражены в розданной памятке, см. приложение 4) в парах сочиняются страшилки на темы школьной жизни (лучше под музыку).

При нежелании / невозможности придумать позитивное окончание страшилки, ведущий может попросить группу о помощи авторам страшилки.

4. Чтение страшилок (цель — разрядка школьной тревожности). Авторы зачитывают свои страшилки (лучше в полумраке) страшными голосами*. Остальные участники в этот момент изображают испуг: ежась, подвывают, стучат зубами, в кульминационный момент вскрикивают, в момент благополучной развязки облегченно вздыхают. Ведущий моделирует поведение. Участникам, испытывающим трудности в моделировании необходимого поведения, может помочь пример ведущего.

5. Упражнение «Насос и мяч» для снятия остаточного напряжения. В парах один из участников — насос, другой — мяч. Мяч «сдут» (полностью расслаблен, голова опущена, ноги полусогнуты). По мере «надувания», который партнер сопровождает звуком «сс», мяч распрямляется, а потом опять «сдувается» со звуком «ссс». Затем участники меняются ролями.

6. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания страшилки

Необходимые материалы: тексты страшилок, сочиненных детьми в прошлый раз, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Передай предмет» для создания рабочей атмосферы, двигательного раскрепощения. Участники по кругу передают воображаемый предмет, как-то связанный со школьной жизнью. Один показывает, остальные по очереди повторяют движения. Когда круг замыкается, участники группы отгадывают, какой предмет они передавали.

3. Разыгрывание страшилок (цель — проработка школьной тревожности путем ее проигрывания). Разыгрываются страшилки, придуманные на прошлом занятии. Авторы разыгрываемой страшилки — режиссеры, остальные участники — актеры. Задача режиссеров — поставить страшилку так, чтобы она оканчивалась чем-нибудь веселым. Работы по очереди представляются не задействованным в них участникам группы. Если отдельных детей не приглашают стать актерами, необходимо тактичное вмешательство ведущего.

4. Упражнение «Поймай комара» с целью снятия остаточного напряжения. По помещению как будто летает комар (участники на выдохе произносят звук «ззз»). Комар то приближается, то удаляется (показывается силой голоса).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 7. Тренировка гибкости поведения

Необходимые материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры, магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Угадай, кто я» для создания рабочей атмосферы, раскрепощения. Участники по очереди показывают пантомимы, изображая какое-то помещение в школе. Остальные должны догадаться,

какое помещение загадано. Некоторые дети могут демонстрировать вербальную агрессию, которую необходимо пресекать в рамках установленных правил.

3. Игра «Школа для животных» (цель — развитие гибкости поведения в ситуации урока). Каждый участник рисует себя в образе какого-нибудь животного. Характер животных обсуждается. Затем моделируется ситуация урока (учителем может быть кто-то из участников-лидеров). Учитель ведет урок, а остальные ведут себя в соответствии со своей ролью (трясутся от страха, ни на что не обращают внимания и т. д.). После этого рисунки произвольно перераспределяются, учитель сменяется (по жребию), каждый демонстрирует доставшееся ему поведение. Детям, испытывающим трудности в моделировании поведения, ведущий может оказать поддержку и помощь.

4. Упражнение «Море» для обучения навыкам саморегуляции. Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 8. Закрепление позитивного отношения к школе

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши, фломастеры, скотч, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Замороженные» для создания рабочей атмосферы, позитивного настроения, для развития навыков эмоционального самоконтроля. Участники с помощью приема «Выбор кота Базилио» делятся на две группы, встают в два круга — внутренний и внешний. Во внутреннем круге стоят «замороженные». Их задача — не реагировать на попытки их рассмешить, предпринимаемые остальными участниками. «Замороженные» должны продержаться одну минуту, затем группы меняются ролями. Условие: до замороженных нельзя дотрагиваться. Проявления агрессии в адрес «замороженных» должно пресекаться согласно правилам.

3. Игра «Школа для людей» для формирования позитивной установки на школу. Разыгрывается урок ИЗО, на котором дети рисуют рисунок «что мне нравится в школе» (желательно под музыку). Учитель, выбранный по жребию, всех хвалит (важно, чтобы это был не агрессивный ребенок). Устраивается выставка рисунков, они комментируются авторами.

4. Упражнение «В лесу» (обучение приемам саморегуляции). Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 9. Повышение самооценки участников группы

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

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Встаньте те, кто...» (цель — формирование рабочего настроя, установки на рефлекссию). Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения».

3. Упражнение «Кораблик успехов» для повышения самооценки через самоанализ достоинств. Участникам предлагается нарисовать корабль (один на всех) с тем условием, чтобы каждая проведенная ребенком линия означала какое-то его положительное качество. Каждый по очереди рисует одну линию, называя вслух свою хорошую черточку. По завершении рисунок остается на стене в помещении, где проводится группа. В случае затруднений участнику можно предложить варианты положительных качеств или попросить помощи у позитивно настроенных к нему членов группы.

4. Упражнение «Буря» с целью обучения приемам саморегуляции, повышения самооценки. Релаксация и визуализация (желательно под музыку).

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 10. Развитие коммуникативных навыков участников

Необходимые материалы: ватман, рулон обоев, цветные карандаши, фломастеры, скотч, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Гомеостат» для создания рабочей атмосферы, установки на групповую работу. Участники выстраиваются в шеренгу. По сигналу ведущего можно прыгнуть, повернувшись в любую из 4-х сторон. Задача — добиться того, чтобы вся группа смотрела в одну сторону.

3. Упражнение «Герб группы» для развития навыков эффективного общения. Участникам предлагается на большом листе бумаги (обои) нарисовать общий рисунок — герб группы. Условие: в

создании рисунка все дети должны принять равное участие. При обсуждении проговариваются и записываются на ватмане правила бесконфликтного взаимодействия. Общий рисунок и ватман с правилами остаются в помещении группы. В случае конфликтов необходимо обсуждение правил совместного рисования.

4. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 11. Закрепление представлений о бесконфликтном общении

Необходимые материалы: рулон обоев, цветные карандаши, фломастеры, скотч, талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Игра «Рука» для создания рабочей атмосферы, установки на групповую работу. Участники группы по сигналу ведущего должны «выбросить» одинаковое количество пальцев.

3. Упражнение «Портрет группы», способствующее развитию навыков эффективного общения. На большом листе бумаги участники рисуют автопортреты с учетом выработанных правил (он остается в помещении группы, висит на стене).

4. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 12. Подведение итогов

Необходимые материалы: рисунки, нарисованные на занятии 3, бумага, цветные карандаши, фломастеры, ручки, бланки «Дипломов достижений», талисман.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (включение в работу).

2. Разминка для создания рабочего настроя. По выбору участников.

3. Упражнение «Чего я достиг», позволяющее осознать личные достижения. Участники рисуют рисунок «Мои достижения», затем сравнивают его с рисунком, нарисованным на занятии 3, при обсуждении рассказывают о своих достижениях. Затем участники заполняют «Дипломы достижений» (см. приложение 4), в которых расписываются ведущий и все желающие.

4. Ритуал завершения занятий (ассимиляция опыта, выход из занятия). В заключительной части занятия ребята могут решить, что делать с теми групповыми произведениями, которые находятся в помещении группы (их можно поделить на части поровну, подарить психологу и т. д.).

Программа занятий по проблеме школьной тревожности для учащихся пятого класса {вариант 2}

Занятие 1. Выработка правил работы в группе, сплочение участников

Необходимые материалы: ватман, маркеры.

Ход занятия

1. Знакомство участников группы друг с другом и ведущим, формирование у участников конкретных целей и ожиданий от посещения тренинга. Участники группы по кругу отвечают на три вопроса:

- ☐ мое имя;
- ☐ чего я жду от участия в этой группе?
- ☐ что мне в себе нравится?

Определенные затруднения может вызвать последний вопрос; ведущий должен настаивать на том, чтобы каждый участник назвал какое-то конкретное свое качество и произнес эти слова с гордостью, даже, возможно, преувеличивая.

2. Обсуждение и установление правил, которые позволят создать атмосферу психологической безопасности. Ведущий задает вопрос: «Какие правила мы все должны соблюдать, чтобы мы могли чувствовать себя здесь свободно и безопасно?» Участники группы обсуждают предлагаемые правила. Ведущий, в свою очередь, предлагает следующие правила:

- ☐ не перебивать друг друга;
- ☐ не осуждать и не оценивать себя и других участников группы;
- ☐ говорить только о себе, от своего имени;
- ☐ соблюдать конфиденциальность (то, происходит в группе, не выносится за ее пределы);
- ☐ не пропускать занятия и не опаздывать* на них.

Правила фиксируются ведущим на доске или листе ватмана. Затем участники отвечают по кругу на три вопроса: О какое правило для меня самое важное? П какое правило мне будет легче всего соблюдать?

- ☐ какое правило мне будет труднее всего соблюдать?

Для начала обсуждения можно попросить участников представить, с какими людьми им легко и приятно общаться, а с какими — нет.

3. Игра «Встаньте в круг» (цель — сплочение группы). Участники свободно передвигаются по

комнате с закрытыми глазами. Затем, по сигналу ведущего, они должны встать в круг, не открывая глаз и не разговаривая. Обычно результата удается добиться только после того, как упражнение выполняется несколько раз.

4. *Игра «Счет до десяти» (цель — сплочение группы).* Все участники встают в круг, не касаясь друг друга плечами и локтями. По сигналу ведущего участники закрывают глаза. Задача группы — сосчитать до 10. Если несколько голосов произносят одну цифру, счет начинается сначала.

Игра может вызывать у участников довольно сильные чувства, в том числе и агрессивные. В конце выполнения упражнения можно предложить ребятам громко крикнуть, «выбрасывая» накопившийся гнев.

5. *Игра «Путаница» (цель — сплочение группы, снижение психологической дистанции между участниками).* Выбирается водящий, он выходит за дверь. Остальные участники встают в круг, держась за руки, и «запутываются», меняя свое местоположение, поворачиваясь под разными углами. Задача водящего — распутать всех так, чтобы ребята вновь образовали круг. Если выполнение задания слишком затягивается, можно разрешить водящему расцепить какую-то одну пару рук и переставить этих участников на нужное место.

6. *Релаксация (цель — обучение навыкам расслабления, снятие телесных зажимов).* Используется метод последовательного напряжения и расслабления различных групп мышц. После выполнения упражнения участники рассказывают о своем опыте, отмечая, что хорошо получилось, а что было трудно расслабиться.

Нередко на первых занятиях релаксационные упражнения могут вызывать недоумение у участников группы, иногда ребята начинают смеяться. Помочь настроиться на работу может негромкая медитативная музыка.

7. *Получение обратной связи.* Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 2. Осознание проблем, Связанных со школьной тревожностью

Ход занятия

1. *Упражнение «Новое, хорошее» (цели — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы).* Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?»

Иногда кто-то из участников говорит, что у него ничего хорошего не было. В этом случае важно напомнить, что радости в жизни бывают не только большие и огромные: приятные эмоции может доставить любая мелочь, просто важно помнить об этом и обращать на такие мелочи свое внимание.

2. *Повторение правил работы в группе (помимо очевидной цели повторения правил, упражнение преследует цель поддержания атмосферы психологической безопасности).* Повторение правил, сформулированных на прошлом занятии, можно провести в форме сочинения «вредных советов». Например: «Если кто-то из членов группы рассказал на занятии что-то интересненькое, не забудь сообщить об этом всей школе, напиши об этом на всех стенах и расклей объявления на всех заборах». Работу удобнее проводить в малых группах. Также можно предложить участникам подготовить в малых группах и разыграть небольшие сценки, изображающие работу тренинговой группы, в которой не соблюдаются никакие правила. После демонстрации сценки обсуждается, какие именно правила нарушались.

3. *Упражнение «Прогулка по сказочному лесу» для снятия мышечных зажимов, активизации участников, развития творческого воображения.* Ведущий предлагает детям представить, что они находятся в сказочном лесу, и попревращаться в различных животных (зайца, волка, лису, медведя, змею, собаку, кошку, лягушку, жирафа и т. д.). После окончания упражнения участники обмениваются чувствами. Во время выполнения упражнения особенно важно поддерживать атмосферу психологической безопасности и безоценочности.

4. *Обсуждение понятия «тревожность» (цель — осознание ребятами личностного смысла понятия «тревожность»).* Участникам задается вопрос: «Какие ассоциации вызывает у вас это слово?» Все ассоциации записываются на доске. В ходе дальнейшего обсуждения необходимо подвести участников к представлению о том, что тревожность — это личностная черта, проявляющаяся в легкости формирования беспокойства и страхов.

5. *Круг «Какие ситуации в школе вызывают у меня тревогу и страх?», позволяющий осознать собственный опыт, получить эмоциональную поддержку от окружающих («не у меня одного проблемы»).* Участники по очереди отвечают на вопрос, вынесенный в название упражнения. Ведущий должен стараться, чтобы дети описывали конкретные ситуации, а не говорили «общими словами».

6. *Медитация для обучения навыкам расслабления и саморегуляции психического состояния.* Участникам группы предлагается расслабиться и понаблюдать за своим дыханием. Участники представляют вдыхаемый и выдыхаемый воздух, им предлагается увидеть, что вдыхают они чистый, прозрачный воздух, а выдыхают — мутный и коричневый. Это происходит оттого, что все накопившиеся за

день неприятности, проблемы, негативные чувства выходят из тела вместе с выдыхаемым воздухом. Постепенно выдыхаемый воздух становится все чище и чище. Участники наблюдают за этим процессом и затем рассказывают о своем опыте.

7. *Получение обратной связи.* Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 3. Школьные страхи

Необходимые материалы: бумага для рисования, цветные карандаши, фломастеры, краски.

Ход занятия

1. *Упражнение «Новое, хорошее»* (цель — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для работы). См. занятие 2.

2. *Игра «Поменяйтесь местами те, кто...»*, необходимая для сплочения группы, получения более глубоких знаний друг о друге. Выбирается водящий. Он становится в круг. Остальные участники сидят на стульях. Водящий произносит фразу «Поменяйтесь местами те, кто...», заканчивая ее каким-то признаком, которым обладает он сам и, предположительно, еще несколько ребят в группе (например: «Поменяйтесь местами те, кто когда-нибудь приходил в школу с несделанными уроками»). Ребята, обладающие названным качеством, меняются местами. Задача водящего — успеть сесть на одно из освобождающихся мест. Оставшийся без места становится новым водящим.

Зачастую игра проходит очень шумно и динамично, ведущему стоит позаботиться о физической безопасности участников. Иногда ребята сосредотачивают свое внимание исключительно на внешних признаках. В таком случае роль водящего может взять на себя психолог и показать, что фраза может заканчиваться и упоминанием более личностно ориентированных качеств.

3. *Обсуждение понятия «страх»* (цель — осознание личностного смысла понятия «страх», принятие собственных страхов). Задается вопрос: «Какие ассоциации вызывает у вас это слово?» Все ассоциации записываются на доске. Обсуждаются вопросы о том, зачем страх нужен человеку, а чем он может мешать.

4. *Информирование* (помимо прочего, способствует повышению у участников мотивации на работу с собственными чувствами). Ведущий рассказывает участникам о том, что все неприятные события вызывают у человека тяжелые чувства. От природы нам дан механизм разрядки отрицательных эмоций. Но часто эта разрядка прерывается (нас утешают, говорят: «Не плачь, ты уже большой» и так далее). В этом случае боль остается с нами, и у нас возникают психологические проблемы. Задача психологической работы — научить человека разряжать свои чувства безопасным для него и окружающих способом. Страх разряжается смехом, потоотделением, дрожью.

5. *Рассказ о школьном страхе* (цель — разрядка страхов). По кругу участникам предлагается рассказать о каком-нибудь страшном случае в школе легким тоном. После упражнения производится обмен чувствами. Иногда участники погружаются в тяжелые чувства, в этом случае ведущий должен помочь смоделировать легкий тон.

6. *Рисование школьных страхов* (цель — разрядка страхов). На листах бумаги участники рисуют свои страхи. Затем им предлагается сделать с этими рисунками то, что они хотят. По окончании упражнения ребята делятся своим опытом. При выполнении упражнения важна индивидуальная работа ведущего с каждым участником, направленная на то, чтобы ребенок смог выразить свои чувства.

7. *Получение обратной связи.* Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 4. Школьные страхи

Ход занятия

1. *Упражнение «Новое, хорошее»* (цель — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы). См. занятие 2.

2. *Игра «Прогулка по сказочному лесу»* (цель — снятие мышечных зажимов, активизация участников, развитие творческого воображения). Ребятам предлагается представить, что они находятся в сказочном лесу и ходят там по различной почве: по зеленой мягкой травке, по горячему песку, по холодному снегу, по шуршащим осенним листьям, по болоту и так далее. После окончания упражнения дети отвечают на вопрос: «Что понравилось в этом упражнении, что было трудно?»

3. *Повторение теории* (помимо актуализации теоретического материала, повышает мотивацию на работу с чувствами). Ведущий обсуждает с участниками следующие вопросы: «Как возникают у человека проблемы? Что такое разрядка? Зачем она нужна? Как ее прерывают? Какие мы знаем способы разрядки страха?»

4. *Ролевая игра «Кошмарный учитель»*, способствующая разрядке страха. Ведущий рассказывает о том, что один из способов разрядить свой страх — побыть в роли того, кого ты боишься. Детям по очереди

предоставляется такая возможность. Им предлагается стать самым ужасным учителем, которого только можно представить. Остальная группа «пугается».

При выполнении упражнения ведущий задача ведущего — следить за временем: побывать в роли «кошмарного учителя» должен каждый участник группы. Иногда дети отказываются исполнять эту роль или делают это формально, без эмоций — «не страшно». В этом случае очень важна поддержка ведущего и всей группы.

5. *Медитация «Полет на ковре-самолете» (цель — обучение навыкам расслабления и саморегуляции психического состояния).* Участникам группы предлагается расслабиться, закрыть глаза и представлять себе то, о чем говорит ведущий: «Представьте себе, что у вас есть волшебный ковер-самолет. Какого он цвета? Он однотонный или с узорами? Это огромный ковер или маленький коврик? Какой он на ощупь? Мягкий, шелковистый, шершавый? Из какого материала он сделан? Вы садитесь на свой волшебный ковер самолет и поднимаетесь в воздух. Вам хорошо, тепло, безопасно. Ковер ласково поддерживает вас и несет туда, куда вам хочется. Вы поднимаетесь над городом, летите над лесами, полями, реками... Вдруг вы видите замечательное место, очень красивое, уютное и привлекающее вас. Вы опускаете ковер на это место. Что вы там видите? Что вас окружает? Там очень спокойно и безопасно. Побудьте в этом месте столько, сколько вы захотите. Затем вы снова садитесь на ковер-самолет и возвращаетесь обратно, в эту комнату, но ощущение покоя и безопасности найденного вами места остается с вами».

Ведущий должен произносить текст достаточно медленно, чтобы у участников было достаточно времени для разворачивания собственных зрительных образов. После завершения упражнения участники делятся своим опытом, можно предложить нарисовать найденное безопасное место.

6. *Получение обратной связи.* Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 5. Школьные страхи

Ход занятия

1. *Упражнение «Новое, хорошее» (цель — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы).* См. занятие 2.

2. *Игра «Превращение в камень», позволяющая развить навыки саморегуляции.* Дети могут бегать, прыгать, то есть активно двигаться. По сигналу ведущего они замирают, превращаясь в камень.

3. *Сочинение страшилок о школе (цель — разрядка страха).* Вначале ведущий разговаривает с участниками о том, что такое страшилка и чем она отличается от волшебной сказки. Затем каждому участнику предлагается сочинить страшилку на тему своего школьного страха и рассказать ее страшным голосом. Задача остальной группы — пугаться. После окончания работы можно попросить детей разделиться на малые группы, выбрать одну из сочиненных страшилок и инсценировать ее.

Для того чтобы упражнение дало максимальный эффект, необходимо создать в помещении для занятий подходящую атмосферу: потушить свет, задернуть занавески. Ведущий должен помогать рассказывающему говорить страшным голосом, а остальной группе — пугаться. Иногда участникам трудно начать рассказывать страшилки, в этом случае роль первого рассказчика может взять на себя ведущий.

4. *Игра «Волшебный магазинчик страхов» (позволяет изменить отношение к собственным страхам).* Ведущий рассказывает сказку Д. Соколова «Дед, внучка и боюськи». Детям предлагается представить, что они приходят в волшебный магазинчик, где они могут выгодно продать свои страхи, обосновав их «полезность». Ведущий исполняет роль продавца.

5. *Получение обратной связи.* Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 6. Агрессивность

Ход занятия

1. *Упражнение «Новое, хорошее» (цель — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы).* См. занятие 2.

2. *Игра «Прогулка по сказочному лесу» (способствует разрядке агрессивных чувств лаем, рычанием и т. д.).* На этот раз участникам предлагается перевоплощаться в агрессивных животных: собак, тигров, медведей.

3. *Обсуждение понятия «агрессивность» для осознания личностного смысла понятия «агрессивность», ее позитивных и негативных сторон.* Ведущий задает участникам следующие вопросы: «Какие ассоциации рождает это слово? Зачем агрессивность нужна человеку? А чем она может помешать?»

Нередко тревожные дети не могут определить, что же хорошего может быть в агрессивности. Важно помочь им сформулировать, что гнев необходим человеку для защиты, это важный источник

жизненной энергии.

4. Круг: «Какие ситуации в школе вызывают у вас гнев, злость?» для осознания собственного опыта, получения поддержки от окружающих («не один я такой»). Участники по очереди отвечают на вопрос, вынесенный в название упражнения. Ведущий должен стараться, чтобы дети описывали конкретные ситуации, а не говорили «общими словами».

5. Обсуждение вопроса о безопасных способах разрядки гнева (ребята получают знания о способах безопасной разрядки гнева). Ведущий беседует с участниками о том, к чему приводит долго сдерживаемый гнев. Обсуждается понятие «безопасная разрядка гнева» (это способы выразить свои чувства, не нанеся вреда ни себе, ни окружающим). Затем участникам предлагается сказать, какие способы безопасной разрядки гнева они знают и используют.

Довольно часто участники начинают называть способы, которые приводят не к разрядке гнева, а к отвлечению от негативных эмоций (например, съесть что-нибудь вкусное, послушать музыку). В этом случае ведущий должен остановиться и прояснить разницу.

6. Упражнение «Спустим пары» (позволяет разрядить агрессивные эмоции). Каждый участник группы выбирает оптимальные для себя способы разрядки гнева и использует их в группе. При выполнении упражнения нужно следить за соблюдением правил безопасности.

7. Медитация (цель — разрядка агрессивных эмоций). Ребята расслабляются, закрывают глаза и представляют себя на небольшой выставке, где находятся портреты людей, вызывающих у них раздражение, обиду, гнев. Они «ходят» по этой выставке, рассматривают портреты. Затем выбирают один из этих портретов, представляют этого человека. Им предлагается представить, что они говорят этому человеку и делают с ним все, к чему побуждают их чувства, не сдерживаясь. После окончания упражнения участники рассказывают о своем опыте.

8. Получение обратной связи. Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 7. Агрессивность

Необходимые материалы: подушки.

Ход занятия

1. Упражнение «Новое, хорошее» (цель — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы). См. занятие 2.

2. Игра для развития навыков саморегуляции. Дети бегают, кричат. По сигналу ведущего замирают в позах, в которых их застал сигнал.

3. Повторение теории. Обсуждается ряд вопросов: «Что такое агрессия? Всем ли она свойственна? Чем агрессивность нам помогает, зачем она нам нужна? Как агрессивность может нам помешать? Что такое безопасные способы разрядки гнева? Какие из них вы знаете?»

4. Выполнение техники «И-а» (цель — разрядка агрессии). Для выполнения упражнения необходим стол с уложенными на нем подушками. Участники по очереди подходят к столу и резко бьют по подушкам рукой с громким криком «И-а». «И» произносится на вдохе, «а» — очень резко, на выдохе.

Многие дети вначале очень стесняются выполнять это упражнение. Особенно тяжело дается громкий крик. Здесь может помочь поддержка ведущего и всей группы (например, порепетировать крик всем вместе, хором).

5. Упражнение «Спустим пары». См. занятие 6.

6. Медитация. См. занятие 6.

7. Получение обратной связи. Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 8. Принятие себя

Ход занятия

1. Упражнение «Новое, хорошее» (цель — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы). См. занятие 2.

2. Игра «Растение» (игра помогает учиться произвольно чередовать состояния мышечного напряжения и расслабления). Дети постепенно «вырастают» из семечек, затем «ломаются».

3. Игра «Изобрази чувство» (цель — развитие атмосферы сплоченности в группе, повышение чувствительности к невербальным средствам общения). Один участник выходит из комнаты. Ведущий называет ему какое-нибудь чувство. Задача этого участника — показать это чувство невербально. Группа отгадывает. Иногда ребенок говорит, что не знает, как показать доставшееся ему чувство. В этом случае ведущий может помочь.

4. Игра «Передача чувства прикосновением» (цель — развитие атмосферы сплоченности в

группе, повышение чувствительности к невербальным средствам общения). Водящий участник садится спиной к группе. К нему по очереди подходят остальные и передают прикосновением одно из четырех чувств: страх, радость, любопытство или грусть. Водящий должен сказать, какое чувство ему передали.

5. Игра «Пип» для развития атмосферы сплоченности в группе, повышения чувствительности к невербальным средствам общения. Участники сидят в кругу. Водящий с завязанными глазами находится в центре круга. Его раскручивают, чтобы он потерял ориентацию, и одновременно все меняются местами. Задача ведущего — подойти к какому-нибудь месту в кругу, своими коленями нащупать колени сидящего, не прикасаясь руками, сесть на эти колени. Тот, на кого сели, должен не своим голосом сказать: «Пип!» А водящий должен определить, у кого на коленях он сидит.

6. Информирование (помимо получения теоретических знаний, способствует повышению мотивации на работу с проблемой «Я недостаточно хорош(а)»). Вводится понятие самооценки. Обсуждаются особенности самооценки у тревожных людей. Ведущий говорит о том, что часто возникает проблема «Я недостаточно хорош(а)». Как возникает эта проблема? Как воспринимают себя маленькие дети? Важно подчеркнуть следующее: то, что мы называем неуверенностью в себе или скромностью, это не черта характера, а хроническая психологическая проблема.

7. Круг для определения источников проблемы «Я недостаточно хорош(а)» (цель — осознание источников проблемы, получение эмоциональной поддержки). Участники по очереди отвечают на вопрос: «Кто говорил вам об этом?». Важно просить участников вспоминать конкретные случаи и высказывания окружающих.

8. Медитация (цель — осознание собственного тела, принятие его). Участники расслабляются, закрывают глаза. Следуя словам ведущего, они «путешествуют» по своему телу, стараясь осознать, что происходит в разных его частях. В конце участникам предлагается произнести про себя фразу: «Это я. Я — ... (называется имя). Я здесь живу». После окончания упражнения участники отвечают на вопрос о том, что нового им удалось узнать о собственном теле.

9. Упражнение «Что мне нравится в себе?» (цель — принятие своего физического «Я»). Участники письменно отвечают на вопрос:

«Что мне нравится в своей внешности, своем физическом облике?», затем зачитывают эти списки вслух.

Очень важно, чтобы упражнение выполнил каждый участник, ведущему стоит проявить здесь мягкую настойчивость.

10. Получение обратной связи. Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 9. Принятие себя

Ход занятия

1. Упражнение «Новое, хорошее» (цель — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы). См. занятие 2.

2. Игра «Открытые вопросы» для получения поддержки от окружающих, повышения самооценки. Ведущий говорит: «Встаньте те, кто хотя бы один раз в жизни ездил в транспорте без билета. Как нас много! А теперь встаньте те, кто хотя бы раз в жизни грубил родителям». Вопросы могут задавать все участники группы, сохраняя неизменной формулировку «Встаньте те, кто хотя бы раз в жизни..»

Иногда задающий вопрос может пытаться «проверить» остальных участников группы, называя поступок, который сам он не совершал. Важно подчеркнуть, что задавать можно только такой вопрос, на который ты сам должен встать.

3. Повторение теории с целью актуализации теоретических знаний, повышения мотивации на работу. Обсуждаются следующие вопросы:

- ☐ Что такое самооценка?
- ☐ Какая самооценка обычно у тревожных людей?
- ☐ Что такое принятие себя? Зачем оно нужно?

4. Упражнение «Похвальное слово самому себе», создающее условия для повышения самооценки. В течение 5 минут с закрытыми глазами участники вспоминают все свои достижения, заслуги, все дела, которыми они могут гордиться. Затем делятся этими воспоминаниями по кругу.

5. Упражнение «Комплименты», которое позволяет расширить знания участников о самих себе, повысить самооценку. Каждому участнику группа рассказывает о том, что в нем нравится. Упражнение эффективно только в том случае, если комплименты говорят искренне, а слушающий их молча принимает, не пытаясь противоречить или благодарить.

6. Медитация «Маяк» (способствует осознанию внутренних ресурсов, повышению уверенности в себе). Участники представляют себя маяками, стоящими на скалистом острове. У маяка очень прочные, надежные стены. Днем и ночью, в хорошую и плохую погоду маяк посылает мощный пучок света,

служащий ориентиром для судов. Важно постараться ощутить в себе этот внутренний источник света.

7. *Получение обратной связи.* Ответ на вопрос: «Что было интересно, важно, понравилось на занятии?»

Занятие 10. Принятие себя, интеграция полученного опыта

Ход занятия

1. Упражнение «Новое, хорошее» (цель — актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы). См. занятие 2.

2. Игра «Похвалилки» для повышения самооценки. Участникам раздаются карточки с названием различных хороших поступков. Например, быстро сделать уроки, помочь товарищу в беде. Участникам предлагается вспомнить и описать случай, когда здорово сделали именно то, что написано на карточке.

3. Круг «Что у меня хорошо получается делать?» (цель — принятие себя). Участники по очереди отвечают на вопрос, вынесенный в название упражнения.

4. Круг «Что я люблю делать?» (цель — принятие себя). Участники по очереди отвечают на вопрос, вынесенный в название упражнения.

5. Круг «Что мне нравится, что я люблю в самом себе?» (цель — принятие себя). Участники по очереди отвечают на вопрос, вынесенный в название упражнения. Важно следить за тем, чтобы участники говорили уверенным и радостным тоном, не преуменьшая свои достоинства, а преувеличивая их (например, не «иногда я бываю умной», а «я невероятно умная»). Группа должна поддерживать каждого участника, принимая его и радуясь вместе с ним.

6. Медитация «Золотой шар» (способствует поиску решения актуальных жизненных проблем). Участникам, находящимся в расслабленном состоянии, рассказывается сказка о принце, который уехал из родного дома посмотреть белый свет. В дорогу родители дали ему Золотой Шар, в котором хранилась вся их любовь к принцу. Во время путешествия принц видит волшебный замок, он чувствует, что в этом замке он найдет для себя что-то очень важное. Детям предлагается тоже походить по этому волшебному замку. Затем участники делятся своим опытом, рассказывают о том, что они видели.

7. *Получение обратной связи.* Ответ на вопрос: «Что важно было на этих занятиях? Что для меня изменилось?»

Программа групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся восьмого класса

Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы

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

Ход занятия

1. *Вводное слово (цель — информирование участников группы о целях и форме занятий).* Краткое выступление ведущего.

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

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

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

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

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

☐ говорить по одному (может быть, как правило «талисмана» — говорит только тот, у кого в руках в этот момент находится игрушка);

☐ не перебивать того, кто говорит;

☐ не применять физическую силу в адрес других;

☐ не сплетничать о том, что сказал на занятии; П никого не оскорблять, не дразнить и т. д.

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

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

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

Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил

Необходимые материалы: талисман, мел, доска.

Ход занятия

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

2. *Упражнение «Зачем нужны правила» (закрепление правил и принятие ответственности за их соблюдение).* Группа делится на пары (подгруппы) по числу правил, выработанных на прошлом занятии. Каждая подгруппа получает задание обыграть доставшееся ей правило по принципу «Что будет, если его не соблюдать». Готовые сценки представляются остальным. Можно устроить просмотр с угадыванием изображаемого правила. Просмотр заканчивается обсуждением. По окончанию задания правила, по желанию ребят, могут быть дополнены.

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

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

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

4. Упражнение «Скала» (развивает сплоченность группы через физический контакт, содействует закреплению правил групповой работы). Выбирается водящий. Его задача — пройти через непролазные скалы, изображенные другими участниками группы. Они встают вдоль нарисованной на полу мелом черты в различных позах. Черта символизирует обрыв. Задача водящего — пройти вдоль

шеренги ребят («скалы») и не свалиться при этом в «пропасть». «Скала» не должна двигаться, толкаться или помогать. В случае неудачи подросток начинает путь сначала. Ведущий может его подстраховывать, помогать. Прошедший маршрут становится «скалой» в конце шеренги, после чего выбирается новый водящий. В роли водящего должен побывать каждый. Обсуждается самочувствие во время выполнения упражнения (в обеих ролях), акцентируется роль группы в успешности прохождения дистанции каждым конкретным человеком.

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

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

Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, формирование чувства успешности, осознание личных целей

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бланки заданий для упражнения «В школе я словно птица...», ручки, бумага, цветные карандаши, фломастеры, талисман.

Ход занятия

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

2. Упражнение «В школе я словно птица...» (способствует созданию «рефлексивного» настроя, «вентиляции» школьной тревожности по принципу «такие сложности есть не только у меня»). Каждый работает индивидуально. Все получают бланки с незаконченными предложениями (см. приложение 4). Их необходимо дополнить и сдать ведущему. Ведущий заранее предупреждает, что ответы будут зачитываться анонимно: никто не узнает, чей конкретно ответ сейчас читается. По окончании работы ведущий зачитывает ответы.

Результаты обсуждаются, выделяются наиболее типичные школьные трудности подростков. В итоговом обсуждении подросткам предоставляется возможность проанализировать свое состояние во время выполнения упражнения.

3. Рисунок «Мои достижения» (необходим для вербализации личных целей участия в группе). Участники получают задание: «Представьте себе, что наши занятия уже закончились. Нарисуйте, пожалуйста, себя по окончании занятий» (желательно, чтобы процесс рисования происходил под музыку). После завершения работы устраивается просмотр рисунков. Их авторство не оглашается. Задача группы — догадаться, к чему стремится изображенный здесь персонаж. Результаты обсуждаются. Каждый, не называя своего рисунка, может поделиться тем, как ему рисовалось. Ведущий жестко придерживается соблюдения правил групповой работы.

4. Ритуал завершения занятия (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).

Занятие 4. Вербализация переживания школьной тревожности

Необходимые материалы: бланки для упражнения «Фантом», цветные карандаши, талисман.

Ход занятия

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

2. Игра «Перебежки» (с названиями учебных предметов) для создания рабочего настроя, обращения к школьным заботам. В «шапку» складываются бумажки, на которых написаны названия «нелюбимых предметов». Ведущий подводит итоги и выбирает три-четыре самых нелюбимых дисциплины. Участники превращаются в соответствующих учителей методом «на первый-второй-третий-четвертый рассчитайсь!»

Из круга убирается один стул. Водящий стоит в центре круга. Его задача — сесть в круг. Для этого он говорит: «Пересядьте ...» и называет «физиков», «математиков» и т. д. Если тебя назвали, встать и пересесть на другое место нужно обязательно.

Игра является разминочной и требует глубокого обсуждения только в том случае, если в адрес отдельных учителей раздаются нелюбезные реплики. Негативные высказывания в адрес отдельных

учителей обсуждаются на общем кругу, находятся положительные стороны их уроков по принципу «перевертышей»: «это хорошо... и это плохо...».

3. *Упражнение «Фантом» (цель — осознание влияния тревожности на деятельность, формирование мотивации на работу с ней).* Каждый получает бланк для упражнения «Фантом» (см. приложение 4). Необходимо отметить штриховкой те части тела, на которых отражается тревожность («Как вы чувствуете, что вам беспокоит?»). Рисунки анонимно демонстрируются ведущим всем участникам группы. В обсуждении обобщается влияние тревожности на человека, обосновывается необходимость работать с ней.

4. *Игра «Бурундучки» (способствует снятию напряжения после упражнения «Фантом», эмоциональной разрядке).* Ведущий каждому «на ушко» говорит о том, каким зверем тот будет. После этого все, стоя в кругу, крепко берутся за руки (руки согнуты в локтях).

Ведущий называет какого-то зверя. Его задача — присесть, остальных — крепко держать его. Шутка в том, что ведущий присваивает разные названия всего двум участникам, а всех остальных называет «бурундучками».

Сначала называются единичные звери, а на третий раз — «бурундучки», почти все резко приседают и, в итоге, падают. Игра никогда не вызывает раздражения, напротив, она сопровождается смехом (служит для эмоциональной разрядки).

5. *Ритуал завершения занятий (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 5. Разрядка школьной тревожности

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

Ход занятия

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

2. *Игра «Дотронься до...» для включения участников в работу, эмоционального разогрева, создания условий для обращения подростков к своему внутреннему миру.* По команде ведущего необходимо дотронуться до определенного цвета на одежде другого подростка. Задача: все участники группы должны оказаться сцеплены друг с другом (то есть после очередного названного ведущим цвета каждый участник группы дотрагивается обеими руками до соответствующей одежды двух других игроков). Игра проходит весело, сопровождается визгом. В итоге обсуждается актуальное состояние каждого участника.

3. *Упражнение «Маска» (способствует вербализации вариантов «тревожного поведения», «вентиляции» школьной тревожности).*

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

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

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

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

5. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания ситуаций

Необходимые материалы: карточки для упражнения «Некоторые люди», маски, выполненные на прошлом занятии, цветные карандаши, фломастеры, талисман, магнитофон, кассета с релаксационной музыкой.

Ход занятия

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

2. *Упражнение «Некоторые люди» (цель — создание рабочей атмосферы, способствование обращению к школьной проблематике).* Для этого упражнения необходима стопка карточек, в которых описаны типичные школьные ситуации, вызывающие беспокойство (см. приложение 4).

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

3. *Упражнение «Театр» (проработка школьной тревожности путем ее проигрывания «в чужой*

роли»). Каждый получает маску, которую сделал на прошлом занятии. Группа произвольным образом делится на подгруппы; внутри подгрупп обсуждается, что нарисовано на маске. Затем в рамках подгрупп происходит обмен масками. Разыгрывается сценка, в которой каждый играет такое поведение, которое нарисовано на его маске.

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

4. *«Подснежник» (для снятия остаточного напряжения).* Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. *Ритуал завершения занятия (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 7. Тренировка гибкости поведения

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

Ход занятия

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

2. *Игра «Угадай, кто я» для создания рабочей атмосферы, раскрепощения.* Участники по очереди показывают пантомимы, изображая какое-то помещение в школе. Остальные должны догадаться, какое помещение демонстрируется.

3. *Упражнение «Секреты успеха» для развития гибкости поведения.* Группа делится на подгруппы. Каждая подгруппа (желательно под музыку) готовит список приемов (способов), которые им помогают справиться с состоянием тревоги. Трудности в моделировании поведения требуют помощи со стороны ведущего.

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

4. *«Солнечный лучик» для обучения саморегуляции.* Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. *Ритуал завершения занятия (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 8. Закрепление позитивного опыта эмоционального самоконтроля

Необходимые материалы: магнитофон, кассета со спокойной инструментальной музыкой, бумага, цветные карандаши, фломастеры, скотч, талисман.

Ход занятия

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

2. *Игра «Замороженные» для создания рабочей атмосферы, позитивного настроения, развития навыков эмоционального самоконтроля.* Участники с помощью приема «Выбор кота Базилио» (см. Программу для первоклассников, занятие 5) делятся на две группы, встают в два круга — внутренний и внешний. Во внутреннем круге стоят «замороженные». Их задача — не реагировать на попытки их рассмешить, предпринимаемые остальными участниками. «Замороженные» должны продержаться одну минуту, затем группы меняются ролями. Условие: до замороженных нельзя дотрагиваться.

Обсуждается актуальное состояние участников, способы, которыми они справлялись со своими эмоциями. Проявления агрессии в адрес «замороженных» должны пресекаться согласно правилам.

3. *Обсуждение (цель — ассимиляция опыта эмоционального самоконтроля).* Обсуждается «домашнее задание», предложенное на занятии 7.

4. *«В лесу» (цель — обучение приемам саморегуляции).* Релаксация с визуализацией (желательно под музыку).

5. *Ритуал завершения занятия (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 9. Повышение самооценки участников группы

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

Ход занятия

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

2. *Игра «Встаньте те, кто...» для формирования рабочего настроения, установки на рефлекссию.* Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения».

3. *Упражнение «Кораблик успехов» для повышения самооценки участников через самоанализ достоинств.* Участникам предлагается нарисовать корабль с тем условием, чтобы каждая проведенная участником линия означала какое-то его положительное качество. Каждый по очереди рисует одну линию,

называя вслух свою хорошую черточку. По завершении рисунок остается на стене в помещении, где проводится группа. Обсуждаются впечатления от упражнения. В случае затруднений участнику можно предложить варианты положительных качеств или попросить помощи у позитивно настроенных к нему членов группы.

4. *«Лодка в море» (цель — обучение приемам саморегуляции, повышение самооценки).* Релаксация и визуализация (желательно под музыку).

5. *Ритуал завершения занятия (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 10. Развитие коммуникативных навыков участников

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

Ход занятия

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

2. *Игра «Гомеостат» для создания рабочей атмосферы, установки на групповую работу.*

Участники выстраиваются в шеренгу. По сигналу ведущего можно прыгнуть, повернувшись в любую из четырех сторон. Задача — добиться того, чтобы вся группа смотрела в одну сторону.

3. *Игра «Болото» (Битянова М. Р., 2001) для развития навыков эффективного общения.* На полу мелом рисуется поле 6х6 квадратов. Для себя ведущий готовит схему безопасного перехода через болото.

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

4. *Ритуал завершения занятия (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 11. Закрепление представлений о бесконфликтном общении

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

Ход занятия

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

2. *Упражнение «Тарелка» для создания установки на групповую работу.* Все сидят в кругу с закрытыми глазами. Необходимо передавать друг другу тарелку, наполненную водой (крупой), так, чтобы не облить (не обсыпать) соседей. Упражнение заканчивается обсуждением.

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

4. *Ритуал завершения занятия (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).*

Занятие 12. Подведение итогов

Необходимые материалы: рисунки, нарисованные на занятии 3, бумага, цветные карандаши, фломастеры, ручки, бланки «Дипломов достижений», талисман.

Ход занятия

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

2. *Разминка для создания рабочего настроя.* По выбору участников.

3. *Упражнение «Чего я достиг», способствующее осознанию личных достижений.* Участники рисуют рисунок «Мои достижения», затем сравнивают его с рисунком, нарисованным на занятии 3, при обсуждении рассказывают о своих достижениях. Затем участники заполняют «Дипломы достижений» (см. приложение 4), в которых расписываются ведущий и все желающие.

4. *Ритуал завершения занятий (цель — ассимиляция опыта, выход из занятия).* В заключительной части занятия ребята могут решить, что делать с теми групповыми «произведениями», которые находятся в помещении группы.

Эффективность предлагаемых программ по работе со школьной тревожностью

Эффективность предлагаемых программ оценивалась в течение четырех лет их применения в работе психологических служб школ № 153, № 122, № 169 Санкт-Петербурга, а также школы-лицея № 3 г. Гатчины.

Оценка эффективности проводилась на основании двух показателей:

□ психодиагностических данных «до» и «после» групповой работы (при этом проективные методы оцениваются с привлечением незаинтересованных экспертов);

□ отзывов учащихся, их родителей и педагогов.

Эффективность программы групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся первого класса (1998-2002 уч. гг.) подтверждается обобщенными психодиагностическими данными, приведенными ниже, а также отзывами педагогов, родителей и самих первоклассников (рис. 17).

Ниже в качестве иллюстрации приведены два рисунка «Я в школе», нарисованные «до» и «после» участия в развивающей группе первоклассником Женей Я. (рис. 18).

Оценка эффективности программ групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся пятого класса, помимо опроса детей, их родителей и учителей, проводилась с помощью методики «Школа зверей» (рис. 19).



Рис. 17. Динамика показателей тревожности по методике «Я в школе» (1 класс)



Рис. 18а. «Я в школе» (Женя Я.).
До групповой работы (октябрь).
Комментарий: «Я пришел... Сажу»

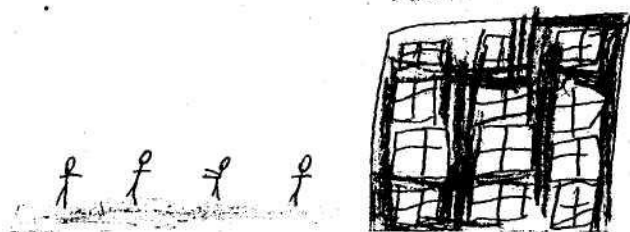
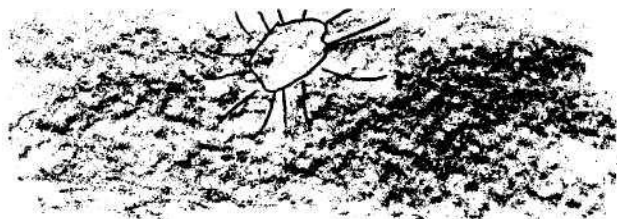


Рис. 18б. «Я в школе» (Женя Я.):
После групповой работы (январь). Комментарий: «Это продленка.
Мы гуляем. Скоро будем делать уроки»

Нормальный уровень тревожности (Методика «Я в школе», 1 класс):



Рис. 19. Динамика показателей тревожности по методике «Школа зверей» (5 класс)

Данные диаграммы проиллюстрированы рисунками «до» и «после» пятиклассницы Маши А. (рис. 20).

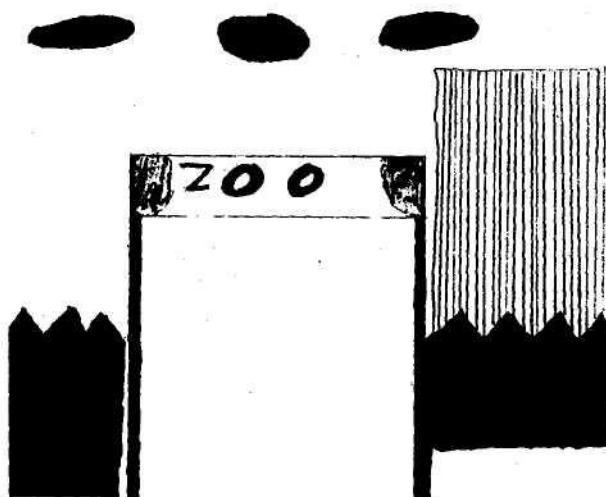


Рис. 20а. «Школа зверей» (Маша А.):

До групповой работы (октябрь). Комментарий: «Зоопарк и все в клетках»



Рис. 20б. «Школа зверей» (Маша А.): После групповой работы (январь). Комментарий: «Звери учатся и играют»

В качестве дополнительной информации об эффективности программы (5 класс) приводим результаты, полученные с помощью методики Филлипса (рис. 21).

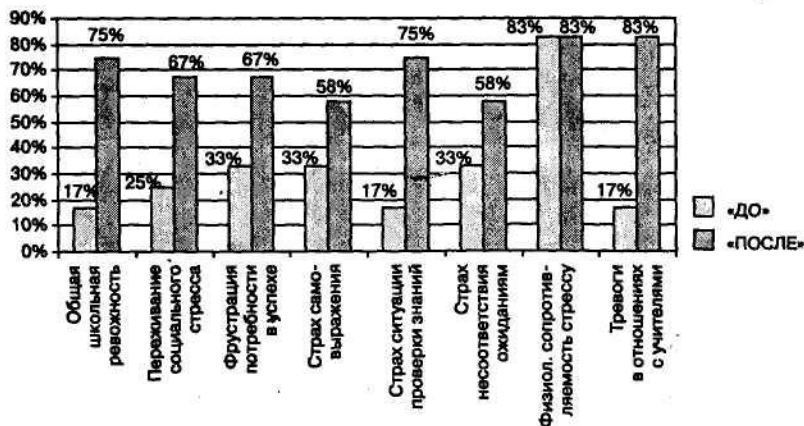


Рис. 21. Динамика показателей тревожности по методике Филлипса (5 класс)



Рис. 22. Динамика показателей тревожности по методике «Школа зверей» (8 класс)

Оценки эффективности программы групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся восьмого класса (рис. 22) проводилась на материале работы как с обычными классами, так и с классом коррекционно-развивающего обучения, в рамках дипломной работы Т. С. Ивановой, осуществленной под нашим руководством.

Иллюстрации (рисунки восьмиклассницы Оли Б.) «до» и «после» работы приведены ниже (рис. 23).

В целом, приведенные данные позволяют рассматривать описанные выше программы групповой работы со школьной тревожностью как достаточно эффективный инструмент в работе школьного психолога.

Рис. 23а. Школа зверей» (Оля Б.):

До групповой работы (декабрь). Комментарий:



«Это наша училка. Она меня бесит»

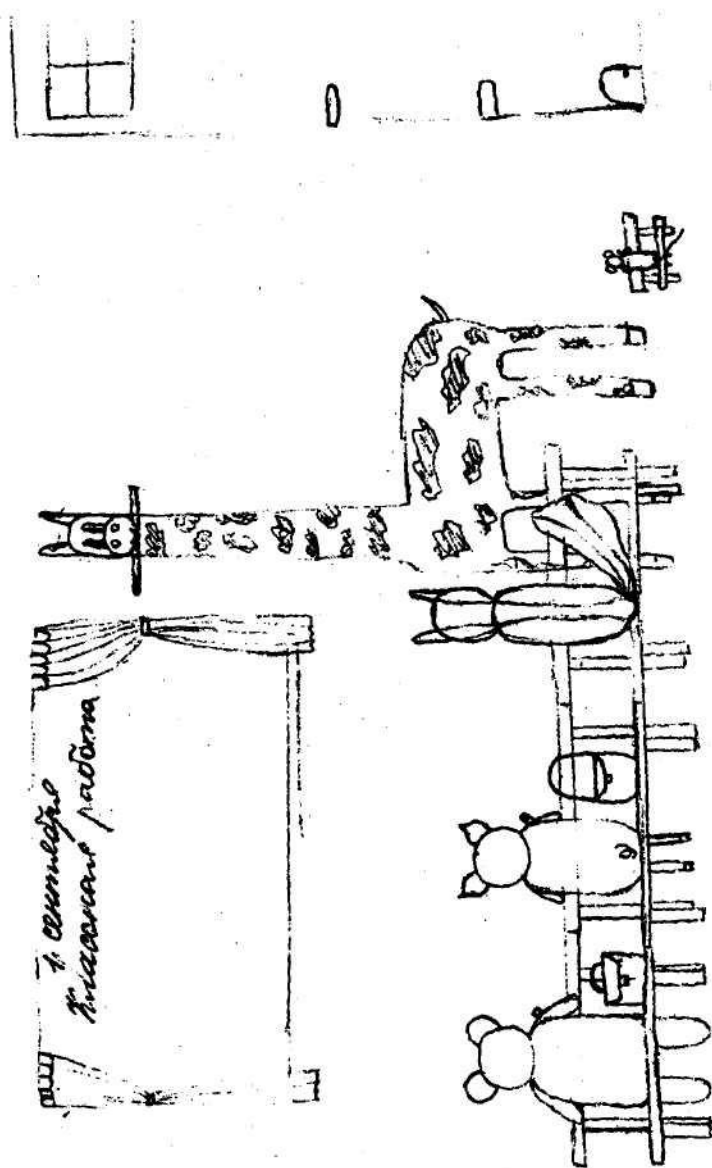


Рис. 236. Школа зверей» (Оля Б.):

После групповой работы (март). Комментарий: «Обычный учебный день. Урок»

ПРОГРАММЫ РАБОТЫ ПО ПСИХОПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Каждая из предлагаемых программ представляет собой разработку психопрофилактических занятий, предназначенных для учащихся «проблемных» параллелей — первого, пятого, девятого, десятого и одиннадцатого классов. Они построены с учетом «точек наименьшего сопротивления» учащихся данных возрастов, то есть наиболее вероятных сложностей, связанных с особенностями социально-педагогической ситуации.

Программы включают в себя разработки мероприятий, затрагивающих не только самих учащихся, но и всех остальных участников образовательного процесса (педагогический коллектив и родителей):

- классные часы, направленные на профилактику школьной тревожности непосредственно у учащихся;

- семинары для учителей и родителей, в рамках которых создаются «средовые» условия для успешной школьной адаптации учащихся.

Такая «комплексность» психопрофилактической работы связана с тем, что школьная тревожность является симптомом нарушения процесса школьной адаптации. Соответственно, «стратегическая» цель психопрофилактической работы — это *содействие школьной адаптации учащихся*.

Классные часы, направленные на профилактику школьной тревожности у учащихся, нацелены на создание условий для успешной школьной адаптации учащихся с учетом наиболее вероятных с точки зрения возраста «факторов риска». Особенностью программ классных часов является тот факт, что зачастую их проведение можно доверить учителю — классному руководителю. Это особенно актуально в тех ситуациях, когда в школе работает единственный психолог на семьсот, а зачастую и полторы тысячи детей.

Кроме того, что данная форма работы позволяет школьному психологу более рационально использовать рабочее время, его сотрудничество с учителями способствует эффективности психологической работы, а также повышает статус психолога в глазах педагогического коллектива. С другой стороны, успешное проведение классных часов в собственном классе помогает учителю лучше узнать детей, установить с ними более доверительные отношения. Однако, при всех преимуществах данной формы взаимодействия психолога с педагогами, следует отметить и весьма существенное ограничение. Оно заключается в том, что для проведения психолого-педагогической работы с учащимися учителю необходимо четко понимать цели такой работы.

Поэтому учитель получает от психолога не только методическую разработку — программу тематических классных часов, но и четкие инструкции о том, как ее нужно проводить. Желательно, чтобы «инструктирование» учителей происходило в режиме семинара-тренинга, на котором присутствовали бы те педагоги, которые будут осуществлять реализацию программы в той или иной параллели. Краткий план такого семинара-тренинга представлен ниже.

Циклы психопрофилактических классных часов

Предлагаемые в этом параграфе программы классных часов неоднократно апробировались на практике. Ниже приведены:

- программа «Я — школьник» (для первоклассников);
- программа «Мы — пятиклассники» (для учащихся пятого класса);
- программа «Как пережить экзамены» (для учащихся девятого и одиннадцатых классов);
- программа «Как выжить в старшей школе» (для десятиклассников).

Цель программ: содействие школьной адаптации учащихся посредством проработки потенциально проблемных для той или иной параллели сфер школьной жизни.

Продолжительность программ: 5-6 занятий по 40-45 минут (1-2 раза в неделю).

Сроки реализации программ:

- 1, 5, 10 классы — начало учебного года (предпочтительно провести все занятия в сентябре);

- 9,11 классы — конец третьей учебной четверти. *Основные методы:* в работе используются прежде всего психолого-педагогические методы; предлагаются только те упражнения и задания, которые может провести человек без специального психологического образования. Преобладает метод дискуссии, оформленный в соответствии с психологическими возможностями учащихся разных возрастов.

Общий план работы предполагает соблюдение всех правил поведения на уроке: работа проходит за партами, отвечает только ученик, поднявший руку и спрошенный учителем и т. д. Необходимые Материалы перечислены в программе для каждого занятия отдельно. Кроме того, каждому первокласснику понадобится тетрадь в клетку.

Многие занятия заканчиваются созданием «итогового продукта»: памятки по теме, плаката, коллажа. Важно, чтобы получившиеся работы оставались в классном кабинете и были доступны всеобщему обозрению. Таким образом достигается эффект закрепления материала: каждый учащихся по мере

необходимости или интереса может обратиться к материалу прошедших занятий, еще раз обратить свою внимание на ту или иную проблему. Кроме того, опыт работы показывает, что такого рода «коллективные творения» сами по себе вызывают у ребят позитивные эмоции, способствуя поддержанию положительного отношения к школе, развитию групповой сплоченности в классе.

Роль психолога: психолог обучает педагогов работе по предлагаемым программам, консультирует по возникающим у них вопросам в процессе работы, анализирует результаты, ориентируясь на записи в «дневнике классных часов», сделанные педагогом.

«Я — школьник» (адаптационные классные часы для первоклассников)

Занятие 1. Кто такой школьник?

Необходимые материалы: оформленный заранее заголовок для выставки рисунков, бумага для рисования (каждый лист разделен пополам чертой), цветные карандаши, скотч или кнопки.

Ход занятия

1. *Дискуссия (цель — постановка проблемы, обсуждаемой на данном занятии).* Детям предлагается отгадать загадку:

Стоит дом: кто в него войдет, Тот и ум приобретет (школа).

Загадка довольно трудная, поэтому для ее отгадывания детям могут понадобиться наводящие вопросы.

Обсуждается вопрос: зачем дети перестают ходить в детский сад и начинают ходить в школу? Важно, чтобы высказались все желающие ответить на этот вопрос. В заключении ведущий подводит итоги дискуссии, обобщая конструктивные высказывания детей. Формулируется цель уроков: «Стать знатоками школьной жизни». Детям, нарушающим правила поведения на уроке, необходимо постоянно напоминать о них мягко, но настойчиво.

2. *Рисунок (цель — осознание различий в позициях «дошкольник» и «школьник»).* Ребятам предлагается нарисовать два рисунка: «Я до школы», «Я — школьник» («Сделай так, чтобы сразу можно было догадаться, где какой рисунок, а сам никому не говори»). Время ограничивается (в зависимости от того, сколько было потрачено на первое задание, около 20—25 минут), в процессе рисования ведущий напоминает о том, сколько времени осталось. Каждый желающий может высказаться о том, что нарисовал. Устраивается выставка рисунков «Теперь мы — школьники!»

Некоторые дети не проявляют активности ни в первом, ни во втором задании. Им нужно предоставить возможность высказаться, спросив их лично и похвалив за интересный рисунок.

3. *Обобщение (цель — закрепление результатов).* Ведущий подводит итоги темы «Кто такой школьник», опираясь на детские рисунки с выставки.

Занятие 2. Школьный распорядок

Необходимые материалы: тетрадь, цветные карандаши, бумажные заготовки для «школьного распорядка» (см. приложение 5), магнитная доска и магниты (можно заменить скотчем).

Ход занятия

1. *Слова ведущего (цель — повторение прошлого занятия).* Ведущий, опираясь на выставку рисунков, напоминает о том, что школь-

ник — это человек совсем взрослый, у которого новые дела и новые правила жизни. Желательно называть детей — авторов рисунков по именам (особенно тех, которые на первом занятии были пассивными).

2. *«Школьный распорядок» (цель — закрепление представлений об уроках и переменах).* Ведущий показывает картинки со схематическим изображением различных этапов. В обсуждении на доске составляется график типичного школьного дня («от гардероба до гардероба», уроки и перемены разделены «звонками»). Ребятам предлагается зарисовать готовый график в тетради. Ведущий сопровождает их рисование схематизированным рисунком на доске. Итоговый бумажный вариант «школьного распорядка» вывешивается на стене.

Некоторые дети не могут нарисовать «красиво», что вызывает у них негативные эмоции вплоть до отказа рисовать. Задача ведущего — помочь им образцом, поддержать рисование.

3. *Загадки (цель — закрепление представлений об атрибутах школьной жизни).* Ребята отгадывают загадки. Отгадавший загадку говорит не только ответ, но и где нужен этот предмет (на уроке, на перемене, в гардеробе, в столовой и т. д.). Варианты загадок приведены в приложении 5.

Некоторые дети отгадывают загадки лучше всех остальных. Важно отслеживать, чтобы не получилось «соло» одного-двух детей. Для этого ведущий спрашивает только того, кто поднял руку, причем каждый раз выбирает нового ребенка, отмечая, что видит и остальные руки.

4. *Обобщение (цель — закрепление результатов).*

Занятие 3. Школьные правила

Необходимые материалы: тетради, цветные карандаши, скотч, пиктограммы с основными «школьными правилами» (см. приложение 5), бумага, маркер.

Ход занятия

1. *Слова ведущего (цель — повторение прошлого занятия).* Ведущий, опираясь на вывешенный на стене «школьный распорядок», напоминает о том, как устроен школьный день. Желательно проводить это повторение в режиме «вопрос-ответ». Необходимо спрашивать разных детей, а не только самых активных.

2. *«Школьные правила» (цель — закрепление представлений о школьных правилах).* Ведущий

рассказывает сказку (см. приложение 5). Обсуждаются вопросы: «Чем закончится такая сказка? Научатся ли чему-нибудь ученики такой школы? Зачем нужны правила в школе?»

Ребята формулируют известные им правила школьной жизни. Ведущий иллюстрирует их пиктограммами (они готовы заранее, но некоторые иногда приходится дорисовывать по ходу занятия). Список правил фиксируется ребятами в тетради, учитель помогает схематическими рисунками на доске. Готовые пиктограммы вывешиваются в кабинете. (См. «Школьный распорядок», занятие 2.)

3. *Обобщение (цель — закрепление результатов)*. Ведущий подводит итоги темы, опираясь на сформулированные правила. Обсуждается вопрос о том, что будет, если не соблюдать то или иное правило, подчеркивается их необходимость.

Занятие 4. Предметы и учителя

Необходимые материалы: мяч, цветные карандаши, лист с названиями школьных предметов и именами учителей.

Ход занятия

1. *Слова ведущего (цель — повторение прошлого занятия)*. Ведущий, опираясь на вывешенные на стене «школьные правила», напоминает о том, как устроен школьный день. Желательно проводить это повторение в режиме «вопрос-ответ». Необходимо спрашивать разных детей, а не только самых активных.

2. *«Наши уроки» (цель — закрепление представлений о школьных предметах)*. Ведущий бросает какому-нибудь ребенку мяч и называет какую-нибудь науку или школьный предмет. Если такой предмет изучают в первом классе, мяч нужно поймать, если нет — не ловить. Каждый верно угаданный предмет записывается на доске (печатными буквами). Важно, чтобы мячик успел побывать у каждого ребенка.

3. *«Зачем нужны все эти уроки?» (цель — формирование позитивной школьной мотивации)*. Каждый ребенок рисует в своей тетради рисунок на тему «Что будет, если не изучать ...» (предмет каждый выбирает самостоятельно). По результатам рисования все желающие имеют возможность высказаться, задача остальных — угадать, какой предмет имелся в виду. Ведущий обобщает, что знания по всем предметам нужны и важны. И дают нам эти знания разные учителя.

4. *«Наши учителя» (цель — закрепление знаний о школьных учителях)*. Ведущий называет школьный предмет. Те ребята, которые помнят, как зовут соответствующего учителя, должны поднять руку. Кого-то из них ведущий спрашивает. В некоторых случаях бывает нужна подсказка-намека («Имя начинается с буквы...», «Имя как у...» и т. д.).

5. *Обобщение (цель — закрепление результатов)*. По окончании несколько желающих могут попытаться назвать всех учителей, работающих в их классе, причем ведущий каждый раз изменяет порядок называемых им предметов. В итоге в кабинете рядом с расписанием уроков вывешивается список учебных предметов с именами-отчествами учителей.

Занятие 5. Наш класс

Необходимые материалы: цветные карандаши.

Ход занятия

1. *Слова ведущего (цель — повторение прошлого занятия)*. Ведущий, опираясь на вывешенные на стене «школьные правила», напоминает о том, как зовут разных учителей. Желательно проводить это повторение в режиме «вопрос-ответ» (необходимо спрашивать разных детей, а не только самых активных). Но ведь в школе есть не только учителя, но и одноклассники!

2. *«Желаем всем хорошего настроения!» (цель — закрепление знания имен одноклассников)*. Ведущий называет какую-нибудь букву, а те, чье имя начинается с этой буквы, встают и на счет «три-четыре» хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения!» Перед игрой детям можно напомнить о том, что имена бывают полные (Александр) и неполные (Саша). Задача ведущего — заранее сориентироваться в именах ребят, и называть буквы таким образом, чтобы каждый ребенок встал как минимум один раз.

3. *«Самый умный» (цель — закрепление знаний об одноклассниках)*. Желающим предлагается назвать всех без исключения одноклассников по именам. Если забыл, как зовут, вежливо попроси напомнить, извинись. Необходимо настойчиво пресекать возможную вербальную агрессию.

4. *«Если бы наш класс был лучшим зоопарком...» (цель — развитие сплоченности класса, рефлексии)*. По цепочке ребятам предлагается ответить на вопрос о сидящем впереди: «Если бы наш класс был зоопарком, кем бы стал ...? Почему?» Затем на тот же самый вопрос предлагается ответить по отношению к самому себе. Важно помнить, что наш зоопарк «лучший», поэтому называть нужно только лучшие качества (и свои, и соседа). В своей тетради каждый рисует ответ на вопрос «Кем все-таки в этом зоопарке стану я?» Желающие могут прокомментировать свои рисунки.

Необходимо пресечение вербальной агрессии. Некоторым детям может понадобиться помощь в поиске собственных положительных качеств или качеств одноклассников.

5. *Обобщение (цель — закрепление результатов)*. В заключении ведущий подчеркивает, что в классе собрались хорошие ребята, у которых, как выяснилось, очень много хороших качеств.

Занятие 6. Наша школа

Необходимые материалы: значки или грамоты «Знатоков школьной жизни».

Ход занятия

1. *Вводное слово ведущего (цель — подготовка к завершению цикла занятий)*. Ведущий говорит о том, что сегодняшнее занятие — последнее. В режиме «вопрос-ответ» обсуждается, что разбиралось на этих занятиях, зачем эти занятия проводились. Кратко обобщаются полученные результаты, делается вывод о том, что все присутствующие стали «знатоками школьной жизни». Последний штрих — экскурсия по школе.

2. *Экскурсия по школе (цель — ознакомление первоклассников со школьным пространством)*. Ведущий проводит первоклассников по различным помещениям школы (актовому залу, спортзалу и раздевалкам, кабинетам средней и старшей школы, канцелярии, кабинетам завуча и директора и т. д.), показывая, что и зачем там происходит. Интересным ходом может стать участие в этой экскурсии старшеклассников, которые могут показать, как работают приборы в кабинете физики, как забрасывается мяч в баскетбольную корзину и т. д.). В любом случае, подготовка такой экскурсии требует предварительной договоренности с «хозяевами» школьных помещений.

3. *Вручение значков или грамот (цель — психологическое завершение занятий)*. Желательно, чтобы вручение проходило в торжественной обстановке, с музыкальным сопровождением. Каждого ребенка нужно похвалить за какой-нибудь вклад в проведение цикла занятий.

«Мы — пятиклассники» (адаптационные классные часы для пятиклассников)

Занятие 1. Пятый класс: что нового?

Необходимые материалы: бумага для записей и для рисования, (желательно не только белая, но и цветная), ватман, цветные карандаши, фломастеры, маркеры, ножницы, клей.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — создание условий для понимания ребятами целей работы).* Ведущий говорит о целях этого цикла классных часов. Затем класс делится на несколько групп. Задача: найти и записать как можно больше отличий пятого класса от начальной школы. Затем организуется шуточное соревнование, все ответы детей фиксируются на доске.

2. *«Благодарность начальной школе» (цель — поддержка расставания с начальной школой).* Каждый выбирает для себя листок бумаги того или иного цвета, вырезает из него любую фигуру. На заготовленном листе нужно продолжить фразу: «Начальная школа, спасибо за...». Готовые листочки подписываются и приклеиваются на общий лист ватмана, озаглавленный «Начальная школа, спасибо за...». Желательно, чтобы этот лист после классного часа ребята показали своим предыдущим учителям.

Если кому-то трудно придумать продолжение фразы, это, скорее всего, симптом, свидетельствующий о негативном школьном опыте. Ребенку нужно помочь сформулировать ответ, пусть даже не самый конструктивный.

3. *Рисунок (цель — осознание различий в позициях «ученик начальной школы» и «ученик средней школы»).* Ребятам предлагается нарисовать два рисунка: «Я в начальной школе», «Я в средней школе» («Сделай так, чтобы сразу можно было догадаться, где какой рисунок, а сам никому не говори»). Каждый желающий может высказаться о том, что нарисовал, после того, как рисунок показан классу.

Некоторые дети не могут нарисовать «красиво», что вызывает у них негативные эмоции вплоть до отказа рисовать. Задача ведущего — поддержать рисование.

4. *Подведение итогов (цель — обобщение).* Ведущий подводит итог занятия, обобщая рисунки ребят и их высказывания.

Занятие 2. Правила школьной жизни

Необходимые материалы: текст Устава школы (несколько экземпляров), текст «Правил для пятиклассника», выработанных на семинаре для учителей, бумага для записей, бланк грамоты.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — закрепление результатов прошлого занятия, введение в тему).* Ведущий напоминает о результатах прошлого занятия, подчеркивая основные отличия пятиклассника от ученика начальной школы, затем называет тему занятия. Проговариваются основные «Правила пятиклассника» («Кто помнит? Перечислите!»), непонятные правила (если таковые остались) обсуждаются. Отдельно можно обсудить спорные ситуации: например, на уроке с места вставать нельзя, а если упала ручка и закатилась под соседнюю парту? Обсуждается, зачем нужны такие правила поведения.

2. *Чтение Устава школы (цель — введение в правила школьной жизни).* Ведущий зачитывает «взрослый документ» — Устав школы, комментируя непонятные места примерами. Прочитанный Устав вывешивается в классном кабинете.

3. *«Сложные вопросы» (цель — закрепление представлений об Уставе школы).* Класс делится на подгруппы, каждая из которых получает лист с Уставом школы, бумагу для записей и задание: придумать три сложных вопроса «Как вести себя, если...». Готовые вопросы задаются команде-сопернику. Важно не только задать вопрос, но и сформулировать правильный ответ (чтобы не было недоразумений, он записывается на том же черновике, что и ответ).

За каждый правильный ответ группа получает один балл (подсчет баллов ведется на доске). Имена детей из команды-победителя вписываются в грамоту, которая остается в классном уголке.

Если задание понятно не всем, нужно объяснить его на примере (проще всего — на примере правил дорожного движения: «Тебе нужно перейти дорогу, ты очень торопишься, горит красный, но машин рядом нет»).

4. *Подведение итогов (цель — обобщение).* Ведущий кратко подводит итоги занятия, напоминая, зачем нужны все правила школьной жизни.

Занятие 3. Наш класс

Необходимые материалы: бумага для рисования (небольшие листочки), ножницы, цветные карандаши, фломастеры, клей, лист ватмана с нарисованным на нем деревом (желательно не елкой, которая обычно устойчиво ассоциируется с Новым годом), скотч.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — введение в тему).* Ведущий кратко напоминает о том, что получилось на

первом занятии: одно из изменений в жизни пятиклассника — изменение класса (для кого-то появление новеньких, а для кого-то — переход в новый класс).

2. *«С добрым утром!» (цель — закрепление представлений об именах одноклассников)*. Ведущий называет какую-нибудь букву. Те, чье имя начинается на эту букву, встают и хором произносят: «С добрым утром!» («Добрый день!»). Если класс серьезно обновился, можно предложить желающим попробовать назвать по именам всех присутствующих.

3. *Создание портрета класса (цель — формирование сплоченности, . повышение ценности личности каждого учащегося)*. Каждый получает задание: изобразить то, что может расти на «Дереве» (лист, плод, цветок), вырезать по контуру из бумаги. На изображении нужно написать свое имя, а также одно качество, которым автор может быть полезен своему классу (например «Я смогу выступать от класса на соревнованиях, потому что быстро бегаю»).

Готовые работы наклеиваются на дерево в том месте, которое выбрал автор. Автор комментирует свою работу, озвучивая написанное на ней.

Необходимо пресекать попытки вербальной агрессии. Детям, которые затрудняются назвать свою сильную сторону, может потребоваться помощь ведущего.

4. *Подведение итогов (цель — обобщение)*. Ведущий кратко обобщает результаты занятия, подчеркивая, что в классе множество хороших ребят, которые много знают и умеют. «Дерево» остается в классном уголке.

Иногда старшеклассники, занимающиеся в том же кабинете, стремятся «дополнить» рисунок. Ведущему стоит заранее позаботиться о сохранности работы.

Занятие 4. Наши учителя

Необходимые материалы: карточки с названиями учебных предметов, именами и отчествами (отдельно), магниты и магнитная доска (можно заменить скотчем), бумага для записей, ватман, маркер.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — введение в тему)*. Ведущий напоминает о том, что на первом занятии получилось такое важное отличие пятиклассника от ученика начальной школы, как необходимость учиться у многих абсолютно разных учителей. Их так много, что запомнить, кого как зовут, получается не сразу!

2. *«Чему нас учат? Кто нас учит?» (цель — актуализация школьного опыта)*. Класс делится на три группы, каждая садится в кружок и получает стопку карточек: первая — с названиями учебных предметов — «правильных» (те, которые сейчас есть в расписании) и «неправильных» (из начальной школы — письмо, природоведение и т. д., из старшей школы — химия, правоведение и т. д.); вторая — с именами, среди которых есть имена учителей, третья — с отчествами. Задача — отобрать «правильные» карточки (если имена или отчества учителей повторяются, нужно предупредить детей о том, что одно имя или отчество может встречаться несколько раз, и тогда нужно выбрать из стопки несколько одинаковых карточек). «Неправильные карточки» возвращаются ведущему. Затем первая группа называет предмет, вторая — имя, третья — отчество соответствующего учителя. Безошибочный вариант крепится на доске.

Если у какой-то группы возникают ошибки, ведущему важно подбодрить детей, объяснив, что сразу запомнить столько учителей трудно, и со временем это получится у всех. Если возникают ошибки (прежде всего, в том случае, если первая группа назвала не все предметы), ведущий обращается к помощи класса, и только в случае неверного ответа сам помогает детям.

3. *«Наши учителя» (цель — формирование и закрепление положительного отношения к учителям)*. Организуется работа в малых группах, каждая из которых получает задание написать на листе бумаги хотя бы по одному качеству каждого учителя, которое им в нем нравится. Результаты фиксируются на общем плакате, озаглавленном «Наши учителя».

Некоторым группам понадобится помощь. Желательно, чтобы после занятия дети смогли познакомиться с плакатом своих учителей.

4. *Подведение итогов (цель — обобщение)*. Ведущий кратко подводит итоги занятия, подчеркивая, что ребятам, судя по всему, очень повезло с учителями — у них столько хороших качеств!

Занятие 5. Школьные предметы

Необходимые материалы: бумага для записей.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — введение в тему)*. Ведущий кратко напоминает о том, что на первом занятии было отмечено увеличение количества учебных предметов. Кто-нибудь может их перечислить? Предметы выписываются на доске в столбик. Ребята переписывают их на свои листочки.

2. *«Рейтинг предметов» (цель — рефлексия своего отношения к учебным предметам)*. На листочке необходимо оценить предметы по степени сложности: несложные — «солнышком», сложные — каким-то другим значком (о значках предварительно договариваются, их рисуют на доске).

Когда индивидуальная работа завершена, каждый предмет обсуждается, около него на доске

выставляется общеклассный значок, оценивающий его трудность. В итоге получается общий рейтинг. Рейтинг формируется поднятием рук по типу голосования

3. *«Необитаемый остров» (цель — создание условий для формирования и поддержания учебной мотивации).* Класс делится на подгруппы. Каждая подгруппа получает задание: рассказать, зачем может понадобиться тот или иной предмет, если человек вдруг окажется один на необитаемом острове. Ведущий сам раздает задания группам, выбирая те предметы, которые в рейтинге оказались самими сложными. Результаты работы обсуждаются. Отдельным группам может понадобиться помощь ведущего.

4. *Подведение итогов (цель — обобщение).* Ведущий кратко подводит итоги занятия, подчеркивая, что даже самые трудные предметы очень важны и нужны, и надо стараться их выучить.

Занятие 6. Психологическая аптечка

Необходимые материалы: бумага для рисования, цветные карандаши, фломастеры, ватман, оформленный под плакат «Психологическая аптечка», маркер, скотч.

Ход занятия ...

1. *Вступление (цель — введение в тему).* Ведущий кратко напоминает о том, что на прошлом занятии была отмечена трудность многих предметов, учиться по которым тяжело и волнительно. Зачитывается история про школьную тревожность (см. приложение)

2. *Рисунок (цель — актуализация собственного опыта школьной тревожности).* Каждый получает задание: нарисовать ту школьную ситуацию, которая может тревожить кого-то из детей. Авторы по желанию могут прокомментировать готовые рисунки. Ведущий обобщает, выделяя наиболее типичные темы. Они записываются на доске.

3. *«Психологическая аптечка» (цель — поиск приемов самопомощи в эмоциогенных ситуациях).* Класс работает в маленьких группах: нужно найти способы, которыми можно справиться с волнением в каждой из получившихся ситуаций. Желательно найти как профилактические меры, так и способы первой помощи (например, чтобы не волноваться на контрольной, нужно к ней хорошо подготовиться, а если разволновался там, можно семь раз глубоко вдохнуть и потом подумать еще разок). Результаты обсуждаются, фиксируются на плакате. Некоторым группам может понадобиться помощь ведущего.

4. *Подведение итогов занятия (цель — обобщение).* Ведущий подчеркивает, что есть множество способов справиться со школьной тревожностью, и с доски торжественно стираются ее причины.

5. *Подведение итогов занятий (цель — психологическое завершение занятий).* Обобщаются результаты классных часов, обсуждается, чему и зачем мы научились.

Как пережить экзамены?» (адаптационные классные часы для учащихся девятых и одиннадцатых классов)

Занятие 1. Что такое экзамен?

Необходимые материалы: ватман, маркер (фломастер), скотч, листочки для упражнения «Ассоциации».

Ход занятия

1. *Ассоциации (цель — актуализация представлений об экзаменах).* Обсуждается цель занятий. Каждый записывает на листочках свои ассоциации на слово «экзамен» (анонимно). Листочки собираются, ведущий зачитывает ассоциации, обобщает их, делая вывод о том, что экзамен — это очень серьезная ситуация, требующая от экзаменуемого много душевных сил.

2. *«Суперученик» (цель — создание условий для обращения к личностному потенциалу учащихся, который может помочь при сдаче экзаменов).* Класс делится на группы по 6—8 человек. Каждая группа получает задание составить портрет «суперученика», который, без сомнения, сдаст любой экзамен. Сделать это нужно с соблюдением двух условий: во-первых, каждое качество должно принадлежать кому-то из участников подгруппы, и, во-вторых, у каждого участника подгруппы нужно заимствовать хотя бы одно качество (например: «Для того чтобы успешно сдать экзамен, нужна такая сообразительность, как у Пети, вежливость, как у Оли» и т. д.).

Результаты работы представляются всему классу. В итоге ведущий отмечает, что у каждого нашлась какая-то сильная сторона. Если группа не может найти сильной «экзаменационной» стороны личности того или иного участника, задача ведущего — помочь им, организовав мини-обсуждение.

3. *Обобщение (цель — ассимиляция опыта).* На листе ватмана перечисляются «Экзаменационные черточки ... класса». Лист вывешивается в кабинете.

Занятие 2. Как отвечать на экзамене

Необходимые материалы: «экзаменационные билеты», ватман, маркер (фломастер), скотч.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — обращение к материалу предыдущего занятия).* Ведущий напоминает результаты прошлого занятия, обращаясь к «Экзаменационным черточкам... класса».

2. «*Ответ на экзамене*» (цель — создание условий для репетиции экзаменационного ответа на основе позитивного личностного эталона). Класс делится на подгруппы. Каждая подгруппа вытаскивает экзаменационный билет №13, например (по Бегловой Т., 2001):

□ Билет № 13. Расскажите об особенностях жанра «Современный детский роман»: сюжет, приемы, герои.

□ Билет № 13. Расскажите о выращивании цыплят бройлерных пород в условиях вечной мерзлоты.

□ Билет № 13. Докажите теорему о равнобедренном круге.

□ Билет № 13. Расскажите об обычаях и языке племени тумба-юмба.

□ Билет № 13. Осветите вопрос о феминистических воззрениях Бабы Яги.

Задача подгруппы: подготовить коллективный ответ (должен поучаствовать каждый), соответствующий уровню ответа «суперученика». Результаты работы представляются классу. В случае затруднений в группе ведущий может «подкинуть» пару идей ее участникам.

3. *Памятка (цель — ассимиляция опыта).* На основе обсуждения итогов упражнения «Ответ на экзамене» составляется памятка «Как вести себя на экзамене». Результаты фиксируются на листе ватмана, который вывешивается на стене в классном кабинете.

Занятие 3. Экзаменационные оценки

Необходимые материалы: листочки для записи, жетоны двух цветов, плакат, начатый на прошлом занятии, маркер (фломастер), скотч.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — актуализация опыта предыдущего занятия, обращение к новой теме).* Ведущий кратко напоминает о результатах прошлого занятия. Затем обсуждается вопрос о том, каковы критерии оценки устного ответа на экзамене. Каждый получает листочек, на котором дает ответ на вопрос: «Если бы я был экзаменатором, за какой ответ я бы поставил "5"?» Ведущий собирает листочки и обобщает ответы, выписывая на доске критерии «пятерочного» ответа.

Если представления ребят нереалистичны, ведущий может мягко скорректировать их, предложив им поразмыслить над теми **или** иными «случаями из жизни», придуманными по ходу обсуждения

2. «*Угадай, какой ответ*» (цель — ассимиляция представлений критериях оценки экзаменационных ответов). С помощью жетонов класс делится на две подгруппы: «школьники» и «экзаменаторы». «Школьники» работают в парах (тройках), «экзаменаторы» — индивидуально. «Школьникам» дается 3 минуты на то, чтобы загадать экзаменационную оценку, и, записав ее на листочке (он остается у ведущего), подготовить соответствующий ответ (один от минигруппы). Задача экзаменаторов — угадать, на какую оценку претендует «школьник». Тема ответа произвольна (по выбору минигруппы). Ведущий может усложнить задачу, если введет правило «неожиданных вопросов», которые он сам или «экзаменаторы» задают по теме ответа.

3. *Памятка (цель — ассимиляция опыта).* На основе занятия дополняется «Памятка», в которой указываются критерии хорошего ответа. Памятка остается на стене в кабинете класса.

Занятие 4. Экзамен и здоровье

Необходимые материалы: бланки с контурными изображениями человека, цветные карандаши, плакат с контурным изображением человека, маркер (фломастер), скотч.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — постановка проблемы занятия).* Организуется работа в малых группах. Каждая группа получает контурный рисунок человека и задание: цветными карандашами отметить на рисунке «зоны экзаменационного риска» для здоровья (например, голова — «перегрузка»). На плакате составляется обобщенный вариант. Некоторым группам не сразу понятно задание, им могут помочь наводящие вопросы.

2. «*Первая помощь*» (цель — создание условий для осознания путей заботы о собственном здоровье в период экзаменов). Организуется обсуждение: как помочь заштрихованным частям организма во время экзамена (например, помочь глазам — это значит читать в хорошо освещенном помещении, не читать лежа, читать в очках, если они тебе прописаны, воздержаться от длительного просмотра телевизора и работы на компьютере и т. д.). Результаты фиксируются на плакате. Готовый плакат должен получить название (в обсуждении). Он остается в кабинете класса.

3. *Обобщение ведущего (цель — ассимиляция опыта).* Ведущий кратко подводит итоги совместной работы.

Занятие 5. Как готовиться к экзамену?

Необходимые материалы: бумага для рисования, бланки с вопросами для обсуждения в группах, бланк с ответами, цветные карандаши, ножницы, скотч.

Ход занятия

1. *Вступление (цель — постановка проблемы занятия)*. Ведущий сообщает тему занятия, рассказывает о том, почему она важна. Можно в качестве иллюстрации привести несколько примеров из жизненного опыта, подтверждающих необходимость правильной подготовки к экзаменам.

2. *Обсуждение (цель — актуализация знаний по проблеме)*. Организуется работа в малых группах. Каждая группа получает бланк с вопросами:

- ☐ За сколько времени до экзамена нужно начинать готовиться к нему?
- ☐ В какое время дня лучше готовиться к экзамену?
- ☐ В какой обстановке следует готовиться к экзамену? О Что может помочь в подготовке к экзамену?
- ☐ За какое время до начала экзамена следует приходить в школу?
- ☐ Каким по счету лучше отвечать?

Результаты обобщаются, ведущий рассказывает об универсальных правилах подготовки к экзаменам (см. приложение 5). Они вывешиваются в кабинете.

3. *«Значок» (цель — психологическое завершение занятий)*. Каждый составляет эмблему на тему «К экзаменам готов!» Эмблемы подписываются и наклеиваются на любой из плакатов, оформленных в течение занятий. Ведущий подводит итоги встреч, подчеркивая вклад каждого из ребят в достигнутый результат.

Как выжить в старшей школе (адаптационные классные часы для учащихся десятых классов)

Занятие 1. Знакомство

Необходимые материалы: бланки анкет.

Ход занятия

1. *Вводное слово ведущего (цель — установление контакта с классом, создание мотивации на работу)*. Обсуждается цель занятий. Ведущий рассказывает о режиме и правилах работы на классных часах.

2. *Знакомство (цель—знакомство учащихся друг с другом)*. Можно использовать любую известную трениговую процедуру знакомства. В качестве варианта предлагаем одну из модификаций приема «Интервью». Учащиеся разбиваются на малые группы по 4— 5 человек. Каждая группа получает задание: представить всех участников таким образом, чтобы в представлении звучал некий единый стиль, отличающий ее от представлений всех остальных групп. Время ограничивается (3—5 минут). По завершении работы каждая группа представляет всех своих участников.

Желательно организовать группы таким образом, чтобы в каждой оказались наименее знакомые друг с другом учащиеся (возможно провести жеребьевку).

3. *«Привет всем тем, кто...» (цель — работа на сплочение группы)*. Выбирается водящий. Он произносит фразу: «Привет всем тем, кто...», и заканчивает ее каким-либо признаком, который может объединять нескольких ребят в классе (например:«... кто родился летом»). Те, к кому этот признак имеет отношение, встают и отвечают хором: «Привет!» Выбирается следующий водящий и игра продолжается.

Для лучшей организации водящие сменяются по цепочке. Если называются только сугубо внешние признаки, ведущий классного часа может предложить вариант, касающийся личностных качеств, настроения и т. д.

4. *Анкетирование (цель — выявление особенностей процесса адаптации к старшей школе)*. Учащимся предлагаются бланки анкет (см. приложение 5). Работа выполняется индивидуально.

5. *Обобщение (цель — ассимиляция опыта)*. Обсуждаются результаты занятия.

Занятие 2. Первые впечатления от старшей школы

Необходимые материалы: результаты анкетирования (по возможности, оформленные в виде диаграмм и таблиц), листочки для упражнения «Ассоциации».

Ход занятия

1. *«Ассоциации» (цель — актуализация представлений об обучении в старшей школе)*. Каждый записывает на листочках свои ассоциации на словосочетание «десятый класс» (анонимно). Листочки собираются, ведущий зачитывает ассоциации, обобщает их, делая вывод о том, какие изменения сопровождают переход из средней школы в старшую.

2. *Слово ведущего (цель — информирование о результатах анкетирования)*. Ведущий рассказывает о результатах проведенного на прошлом занятии анкетирования, выделяя ключевые моменты, которые лягут в основу построения программы следующих занятий.

3. *Обсуждение результатов анкетирования (цель — создание условий для «личностного включения» учащихся в работу)*. Учащиеся разбиваются на группы по 4-5 человек. В ходе совместного обсуждения группе предлагается ответить на следующие вопросы:

- ☐ С чем из представленных результатов я согласен (согласна) и почему? С чем не согласен

(согласна)?

□ Что меня удивило в результатах?

Время на работу ограничивается. Каждая группа готовит краткий «репортаж» о своем обсуждении. Репортажи представляются перед всем классом.

Некоторым группам сложно самостоятельно организовать обсуждение в рамках заданной темы. В этом случае необходима помощь ведущего, который, временно присоединяясь к работе групп, способствует структурированию дискуссии.

4. *Обобщение (цель — ассимиляция опыта)*. Обсуждаются результаты занятия.

Занятие 3. Цели обучения в старшей школе

Необходимые материалы: листочки для «Незаконченного предложения», бумага для рисования, цветные карандаши, фломастеры;

Ход занятия

1. *«Незаконченное предложение» (цель — актуализация представлений о целях обучения в старшей школе)*. Каждый ученик по очереди предлагает свой вариант завершения предложения «Я пошел (пошла) в десятый класс, потому что ...». Ведущий обобщает высказывания, помогая отделить истинные личностно значимые цели («... хочу получить хорошее образование») от внешних жизненных обстоятельств («... родители заставили»). После такого обсуждения ведущий просит учащихся в письменном виде переформулировать свой вариант ответа в личностно значимую цель обучения в старшей школе. Листочки собираются, перемешиваются и анонимно зачитываются ведущим. По окончании занятия каждый желающий может забрать свой листочек.

Важно поддерживать атмосферу психологической безопасности. Если класс не готов работать вслух, упражнение с самого начала можно проводить в письменной форме. Могут возникать трудности с переформулировкой цели. В этом случае необходима индивидуальная помощь ведущего.

2. *«Я после школы» (цель — более глубокое осознание целей обучения в старшей школе и условий, необходимых для достижения данной цели)*. Ведущий предлагает ученикам подумать, какими бы они хотели стать к моменту окончания старшей школы. Каким будет этот человек? Как он выглядит, говорит, двигается, какими качествами обладает? Что знает, что умеет? Как живет и как собирается жить дальше?

Учащиеся представляют этого человека во всех подробностях и рисуют его на листе бумаги. Учащимся предлагается представить себя в этой роли и посмотреть на себя сегодняшнего глазами этого человека. Что этот человек хочет сказать сегодняшнему десятикласснику, какое послание передать? Послание записывается на листе с рисунком. После этого задается следующий вопрос: «Как я сегодня должен себя вести, что делать, как жить, чтобы стать таким человеком? Как школа может мне в этом помочь?» Эти ответы также записываются. После окончания упражнения желающие делятся впечатлениями, зачитывают полученные «послания». Ребята предупреждают, что листочки понадобятся на следующем занятии (их можно оставить на хранение в классе).

Выполнение упражнения предполагает достаточно глубокую психологическую работу, поэтому ведущему необходимо предварительно проделать его самому. Возможно использование спокойной негромкой музыки для создания рабочей атмосферы.

3. *Обобщение (цель — ассимиляция опыта)*. Обсуждаются результаты занятия.

Занятие 4. Мое время

Необходимые материалы: бумага для записей, ватман, маркеры, скотч, записи с предыдущего занятия.

Ход занятия

1. *«Капитал времени» (цель — актуализация представлений о временных ресурсах)*. На доске проводится расчет: сколько времени есть у каждого до окончания 11 класса? Учитывая, что в году 34 учебных недели и 18 недель каникул, а также зная, что в неделе 7 дней, каждый из которых включает в себя около 16 часов бодрствования, можно рассчитать капитал времени для учебы и отдыха.

2. *«Круг времени» (цель — осознание привычного способа распределения времени)*. Индивидуальная работа: каждый рисует круг, обозначающий сутки (24 часа). В этом круге, как на диаграмме, нужно обозначить временные затраты в течение привычного учебного дня (какую часть суток спишь, какую — учишься, общаешься с друзьями и т. д.). Полученный круг надо сопоставить с целями, поставленными на прошлом классном часе. На что не хватает времени? В некоторых случаях предварительно можно составить на доске список типичных дел десятиклассника.

3. *«Поглотители времени» (цель — получение представлений о более эффективных способах распределения времени)*. Где найти недостающее время? Нужно выяснить, куда тратится неоправданно много минут, а может быть, и часов. Для этого в малых группах составляется список дел — поглотителей времени (болтовня по телефону, просмотр сериалов по привычке и т. д.). Результаты обобщаются на ватмане, который оформляется нарисованными ребятами картинками и вывешивается в классе как

напоминание.

4. «Круг времени», часть 2 (цель — формулирование эффективных стратегий управления временем). Работы выполняются индивидуально по описанному выше алгоритму, однако за основу берется вопрос о том, как должен строиться день для того, чтобы появились реальные возможности для достижения сформулированных ранее целей.

5. Обобщение (цель — ассимиляция опыта). Обсуждаются результаты занятия.

Занятие 5. Права и обязанности десятиклассника

Необходимые материалы: листочки для написания рассказов, ватман, маркеры, скотч.

Ход занятия

1. Написание рассказов или притч «Школа, в которой нет никаких правил» (цель — актуализация представлений о необходимости правил). Класс делится на подгруппы. Каждая получает листок бумаги и 15 минут времени, в течение которых необходимо написать притчу на тему «Школа, в которой нет никаких правил». Общий вывод по итогам прочтения и обсуждения историй должен содержать следующие положения: правила нужны для безопасности, они связаны с проблемой прав и обязанностей, которые, по мнению большинства учащихся, одинаковые у учителей и учеников.

В некоторых случаях необходимо в качестве примеров привести несколько притч. Когда история пишется в форме притчи (в конце есть некая «мораль»), это облегчает дальнейшее обсуждение.

2. «Права и обязанности» (цель — формулирование прав и обязанностей по принципу партнерства учеников и учителей). Индивидуальная работа: необходимо перечислить на листе бумаги права старшеклассников в школе под соответствующим заголовком. Результаты обобщаются на доске (получается список прав). Затем, вспомнив об идее равноправия, заголовок изменяется на «права учителей». Все права, оказавшиеся неподходящими, вычеркиваются. Итоговый список прав фиксируется на ватмане, вывешивается в учительской. Он может стать хорошим поводом для обсуждения на педсовете.

Если какое-то «право» вызывает споры, его можно обсудить по принципу «что будет, если учитель... (будет ходить только к тем классам, к которым хочет)». Это сразу снимает многие вопросы.

3. Обобщение (цель — ассимиляция опыта). Обсуждаются результаты занятия и цикла классных часов в целом.

План обучающего семинара для педагогов — ведущих классных часов

Цель: обучение педагогов работе по психопрофилактическим программам.

Участники: педагоги — классные руководители в соответствующей параллели.

Продолжительность: 1,5-2 часа.

Необходимые материалы: распечатки программ для каждого педагога, распечатки «дневников классных часов», подготовленные наглядные материалы, приложения.

План семинара

1. Вступительное слово ведущего. Ведущий кратко говорит о целях психопрофилактической работы в соответствующей параллели.

2. Обсуждение основных принципов реализации психопрофилактических программ:

- обозначение «входа» и «выхода» в структуре каждого занятия;
- подведение конструктивных итогов выполнения каждого задания;
- безоценочность;
- стимулирование активности учащихся;
- поддержка инициативы;
- парадигма «создание условий» вместо парадигмы «развитие».

3. Обсуждение содержания занятий. Ведущий комментирует содержание каждого занятия, останавливаясь на ожидаемых результатах выполнения упражнений. Если педагогам непонятна суть того или иного задания, его можно разыграть, причем ведущий берет на себя роль педагога, педагоги — роли учащихся.

4. Обсуждение «Дневника классных часов». Ведущий объясняет необходимость его ведения, рассказывает о его содержании. В нашем случае «Дневник» представляет собой двойной лист бумаги и выглядит следующим образом.

Первая страница (аналогична структуре страницы классного журнала):

| Фамилия, имя учащегося | Дата | | | | | |
|------------------------------|------|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
| 1. | | | | | | |
| 2. | | | | | | |
| | | | | | | |

Следующие страницы:

| Тема | Комментарии по проведенному занятию | Учащиеся, которые вызвали настороженность педагога |
|------|-------------------------------------|--|
| | | |
| | | |
| | | |

Заполняя последнюю колонку, нужно не просто назвать учащихся, а отметить причины беспокойства:

☐ замкнут, не вступает в групповые упражнения; ☐ проявляет вербальную или физическую агрессию;

☐ не может сосредоточиться на задании, отвлекается;

☐ проявляет признаки тревожности в поведении и т. д.

5. Подведение итогов семинара.

Семинары для педагогов в контексте психопрофилактики школьной тревожности

Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели первых классов

Цель: создание условий для успешной адаптации первоклассников к школе.

Задачи:

☐ просветительская — информирование педагогов о психологических особенностях адаптации учащихся к обучению в школе;

☐ обучающая — обучение навыкам распознавания тревожных детей и оказания им психологической поддержки.

Сроки проведения: до начала учебного года (конец августа).

Участники: все учителя, работающие в данном учебном году в параллели первых классов

Необходимые материалы: детские рисунки-иллюстрации, бланки для экспертной оценки проявлений школьной тревожности в поведении учащихся, распечатки, содержащие психогимнастические техники, рекомендуемые в работе с первоклассниками.

План семинара

1. *Вступительное слово ведущего.* Ведущий рассказывает о психологических трудностях, возникающих у первоклассников в первые месяцы школьной жизни. При подготовке этого сообщения можно опираться на следующие основные положения.

Поступление в школу — переломный момент в жизни каждого ребенка. Начало школьного обучения кардинальным образом меняет его образ жизни. Свойственные дошкольникам беспечность, беззаботность, погруженность в игру сменяются жизнью, наполненной множеством требований, обязанностей и ограничений: теперь ребенок должен каждый день ходить в школу, соблюдать режим дня, подчиняться правилам школьной жизни, выполнять требования учителя, выполнять домашние задания.

В этот же период жизни преобразуется личность ребенка, его познавательные и умственные возможности, сфера эмоций и переживаний, круг общения. Переживание ребенком этих изменений, даже если он их и не совсем осознает, всегда заметно: он гордится тем, что стал школьником. Это верный признак того, что у ребенка формируется «внутренняя позиция школьника».

Наличие «внутренней позиции школьника» имеет для первоклассника большое значение. Именно она помогает маленькому ученику преодолевать превратности школьной жизни, выполнять новые обязанности. Это особенно важно на первых этапах школьного обучения, когда ребенок сталкивается с большим количеством трудностей.

Эти трудности настолько существенны, что в первые недели школьной жизни, как показывают эксперименты, организм первоклассника работает в таком же режиме, как организм космонавта, находящегося в состоянии невесомости. Такая интенсивность психофизиологических процессов вызвана тем, что активно протекает период школьной адаптации — выработки нового, «школьного» образца жизни. Как правило, школьная адаптация занимает

не один месяц и завершается в среднем не раньше, чем к концу первой четверти.

Учителя и родители могут оказать ребенку существенную помощь в процессе школьной адаптации. Их серьезное отношение к школьной жизни ребенка, внимание к его успехам и неудачам, терпение, обязательное поощрение стараний и усилий, эмоциональная поддержка помогают первокласснику почувствовать значимость своей деятельности, способствуют повышению самооценки ребенка, его уверенности в себе.

При подготовке к семинару можно воспользоваться приведенной ниже литературой.

☐ Безруких М. М., Ефимова С. П. Ребенок идет в школу. М, 1996.

☐ Битянова М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М., 1997.

- Битянова М. Р., Азарова Т. В., Афанасьева Т. В., Васильева Н. Л. Работа психолога в начальной школе. М., 2001.
- Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990.
- Глоссер У. Школа без неудачников. М., 1991.
- Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.
- Овчарова Р. В. Работа психолога в начальной школе. М., 1993.

Для иллюстрации важности психолого-педагогического сопровождения первоклассников можно показать учителям типичные рисунки детей («Я в школе»), проходящих процесс адаптации к школе успешно и с явными затруднениями (имена авторов рисунков при этом не называются).

В заключение можно попросить учителей привести примеры из их практики, которые соответствуют теме семинара и могут быть проанализированы в его контексте.

Подводя итог, ведущий отмечает, что основная причина возникновения трудностей у первоклассников — это резкое изменение требований к нему по сравнению с дошкольным детством.

2. Методический этап семинара: обучение педагогов навыкам распознавания тревожных детей и оказания им психологической поддержки. Педагогам предлагается методика экспертных оценок проявления школьной тревожности в поведении учащегося (см. Главу 3). Описываются основные способы оказания психологической поддержки и помощи высокотретьм детям (они аналогичны рекомендациям для родителей, также приведенным в Главе 4). Оговариваются консультационные часы школьного психолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение пятиклассников: педагоги могут сами обратиться в психологическую службу или рекомендовать обращение родителям учащихся.

Подчеркивается необходимость постоянной смены видов деятельности, проведения физкультминуток. Психолог может предложить несколько психогимнастических этюдов, которые, помимо функции физической разрядки, выполняют также и функцию разрядки нервно-психического напряжения (Чистякова М., 1990). □ «Скульптура»: в парах один — «скульптор», другой — «глина». «Скульптор» лепит из «глины» заданный учителем сюжет или же придумывает сюжет сам.

□ «Мелки»: в парах один ребенок рисует рукой на спине другого какую-то букву, фигуру; задача второго — отгадать, что нарисовано.

□ «Маска»: учитель называет какого-нибудь сказочного или литературного персонажа, а дети мимически показывают, какое у него обычно бывает выражение лица; то же может быть с движениями, походкой и т. д.

Желательно подбирать такие упражнения, которые могут быть наполнены различным содержанием в зависимости от темы урока, например, в упражнении «Мелки» можно писать на спине цифры, буквы, рисовать какие-нибудь знаки. Упражнения «Скульптура» и «Маска» подходят к любому гуманитарно-ориентированному предмету и т. д.

Семинар завершается итоговым обсуждением результатов, которых удалось достичь в его рамках.

Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели пятых классов

Цель: создание условий для успешной школьной адаптации пятиклассников с учетом изменяющейся социально-педагогической ситуации.

Задачи:

- просветительская — информирование педагогов о психологических особенностях адаптации учащихся к пятому классу;
- психопрофилактическая — выработка системы единых педагогических требований к пятиклассникам;
- обучающая — обучение навыкам распознавания тревожных детей и оказания им психологической поддержки.

Сроки проведения: до начала учебного года (конец августа).

Участники: все учителя, работающие в данном учебном году в параллели пятых классов.

Необходимые материалы: предварительные ответы на вопросы ко второй части семинара, полученные у учителей начальной школы, выпустивших перешедшие в среднюю школу классы, детские рисунки-иллюстрации, бланки для экспертной оценки проявлений школьной тревожности в поведении учащихся.

Обязательное условие: разработанные в ходе семинара единые педагогические требования к учащимся оформляются в виде памяток для пятиклассников; эти памятки первого сентября обсуждаются и вклеиваются в дневники. Такие же памятки раздаются учителям, работающим в параллели пятых классов. В конце первой четверти проводится административная проверка соблюдения учителями этих требований, о которой сами учителя предупреждаются сразу же на семинаре.

План семинара

1. *Вступительное слово ведущего.* Ведущий рассказывает о психологических трудностях, возникающих у школьников в связи с переходом из начальной школы в среднюю. При подготовке этого сообщения можно опираться на следующие основные положения.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе возрастает интерес к проблеме преемственности обучения при переходе учащихся из начального звена в среднее. Отмечается, что сам по себе этот возрастной период не несет в себе какой-либо психологической или педагогической опасности. Его «проблемность» связана с тем, что на рубеже третьего (четвертого) и пятого классов учеников ожидает резкая смена социальной ситуации обучения — появляются новые учителя и новые разнообразные требования, новые предметы, новые кабинеты и т. д.

Переход из начальной школы в среднее звено традиционно считается одной из наиболее сложных педагогических (не сугубо психологических) проблем, а адаптация в пятом классе — одним из

труднейших периодов школьного обучения. Состояние детей в этот период с психолого-педагогической точки зрения характеризуется низкой организованностью, учебной рассеянностью и недисциплинированностью, снижением самооценки, повышением школьной тревожности. Поэтому большое значение приобретает психологическое сопровождение перехода в среднее звено, которое включает в себя диагностику готовности к нему, с одной стороны, и создание условий для развития необходимых качеств у детей «группы риска», с другой.

Итак, с психологической точки зрения восемь-десять лет — благополучный возраст. Корни возможных трудностей, связанных с переходом в среднее звено и овладением новой социально-педагогической ситуацией, лежат в педагогической практике, порождающей резкий скачок из одной системы обучения в другую.

Для успешного преодоления этой потенциально проблемной ситуации третьеклассник должен обладать рядом психологических качеств, которые позволят ему безболезненно адаптироваться к новым условиям учебной деятельности.

К их числу, без сомнения, относится «чувство взрослости», которое проявляется и реализуется в трех основных моментах:

- 1) новая личностная позиция по отношению к учебной деятельности (формирование собственно познавательных мотивов);
- 2) — новая личностная позиция по отношению к школе (позиция субъекта внутришкольных отношений);
- 3) новая личностная позиция по отношению к сверстникам (социальная зрелость и конструктивность взаимоотношений).

Помимо «чувства взрослости», успешность перехода в среднее звено обусловлена наличием определенной когнитивной зрелости. Прежде всего, она связана со способностью ребенка успешно осуществлять разнообразную интеллектуальную деятельность в плане целеполагания, планирования, логического решения мыслительных задач, а также использования речи как инструмента мышления.

Пятиклассники — существа совершенно особенные. Во многом — по духу, интересам, манере поведения — они схожи с учениками начальной школы. «Идейно» же, а также по своему объективному статусу, они стремятся присоединиться к старшеклассникам.

Все учебные и внеучебные мероприятия с пятиклассниками должны строиться с учетом их «маргинального» статуса. В некоторых случаях их можно присоединять к начальной школе (в качестве самых старших, консультантов, помощников). Иногда — включать в мероприятия средней школы, но при этом помнить, что конкуренции пятиклассникам не выдержать, и вообще им проще находиться в этой ситуации в позиции деятельностных наблюдателей, чем активных участников.

Задача педагогов — создать такие условия для пятиклассников, которые облегчили бы их адаптацию в средней школе. О неблагополучии пятиклассника будут свидетельствовать различные проявления школьной тревожности, которая представляет собой основную характеристику нарушения школьной адаптации.

При подготовке к семинару можно воспользоваться следующей литературой:

- *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. М., 1997.
- *Азарова Т. В., Битянова М. Р., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л.* Работа психолога в начальной школе. М., 2001.
- *Битянова М.* Психолого-педагогическое сопровождение на этапе перехода из начальной школы в среднее звено // Школьный психолог. 2001. № 33. —
- *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995.
- *Бондаревская Р. С.* Организация диагностической и коррекционно-развивающей работы с учащимися 3—5 классов. СПб., 1994.
- *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990.
- *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.

□ Овчарова Р. С. Работа психолога в начальной школе. М., 1993.

□ Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья» земля в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17-31.

□ Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19-35.

Для иллюстрации важности психолого-педагогического сопровождения пятиклассников можно показать учителям типичные рисунки детей («Я в школе», «Школа зверей» и т. д.), проходящих процесс адаптации к средней школе успешно и с явными затруднениями (имена авторов рисунков при этом, естественно, не называются).

В заключение можно попросить учителей привести примеры из их практики, которые соответствуют теме семинара и могут быть проанализированы в его контексте.

Подводя итог, ведущий отмечает, что основная причина возникновения трудностей у пятиклассников — это резкое изменение требований к нему по сравнению с начальной школой, а зачастую и разногласия требований от учителя к учителю. Ставится вопрос о необходимости единых педагогических требований к пятиклассникам.

2. *Разработка единых педагогических требований к пятиклассникам* (Битянова М. Р., 2000). Учителям, принимающим участие в семинаре, предлагается перечень вопросов, на которые необходимо дать коллективный ответ (такой ответ, с которым все были бы согласны и были бы готовы придерживаться данного правила). Например:

□ Нужны ли в тетрадях поля? С какой стороны? Сколько клеток?

□ Что такое «хороший ответ» у доски?

□ Что такое «хороший ответ» с места? Нужно ли при этом вставать?

□ Сколько клеток (линеек) нужно отступать от предыдущей работы?

□ Можно ли писать цветными ручками?

□ Какие рекомендации можно дать ученику, который хочет поддерживать тетрадь в хорошем состоянии?

□ Как организуется помощь ученику, который пропустил часть материала по болезни?

□ Снижают ли учителя, не ведущие русский язык и литературу, оценки за грамматические ошибки?

□ Можно ли на уроке обратиться к соседу с рабочим вопросом, за запасной ручкой?

□ В каких случаях во время урока можно встать из-за парты?

Несмотря на кажущуюся поверхностность вопросов, обсуждение, как правило, проходит очень остро: учителя не всегда готовы сразу поступиться собственным мнением. Готовые результаты еще

раз зачитываются для того, чтобы убедиться, что с ними согласны все. В дальнейшем они ложатся в основу «памяток», которыми снабжаются пятиклассники и их учителя. Соблюдение этих правил является обязательным для всех учителей, работающих в данной параллели.

3. *Методический этап семинара: обучение педагогов навыкам распознавания тревожных детей и оказания им психологической поддержки.* В этой части семинара педагогам предлагается методика экспертных оценок проявления школьной тревожности в поведении учащегося (см. Главу 3), иллюстрируются способы ее использования, получения и интерпретации данных. Описываются основные способы оказания психологической поддержки и помощи высокотренированным детям (они аналогичны рекомендациям для родителей, также приведенным в Главе 4). Оговариваются консультационные часы школьного психолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение пятиклассников: педагоги могут сами обратиться в психологическую службу или рекомендовать обращение родителям учащихся.

В завершении классным руководителям пятых классов предлагается включить в первый классный час (1-го сентября) следующие моменты:

□ знакомство пятиклассников со школой («мини-экскурсия» по школе);

□ ознакомление пятиклассников с разработанной в рамках семинара «памяткой», вклеивание «памятки» в дневники.

Семинар завершается итоговым обсуждением результатов, которых удалось достичь в его рамках.

Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели девятых и одиннадцатых классов

Цель: создание условий для успешной школьной адаптации выпускников в период экзаменов.

Задачи:

□ просветительская — информирование педагогов об особенностях протекания процесса адаптации к обучению в старшей школе;

□ обучающая — выработка представлений о способах эффективной подготовки учащихся к экзаменам.

Сроки проведения: каникулы между второй и третьей четвертью (поскольку подготовка к

экзаменам, как правило, ведется все второе полугодие).

Участники: все учителя, принимающие в данном учебном году выпускные экзамены.

Необходимые материалы: детские рисунки-иллюстрации, бланки для экспертной оценки проявлений школьной тревожности в поведении учащихся, бумага для записей.

План семинара

1. *Информация о психологическом содержании экзаменов.* Ведущий кратко рассказывает о психологическом содержании экзаменационной ситуации. Важно осветить следующие моменты.

В 9 и 11 классе на первый план выступают проблемы подготовки к выпускным и вступительным экзаменам. Эта проблема оказывается настолько значимой, что подчас затмевает все остальные в последние месяцы школьного обучения. Так, при изучении временной перспективы и представлений о будущем у старшеклассников оказалось, что для многих из них к четвертой учебной четверти все «будущее» сводится к одному-двум месяцам и все его содержание составляют два мотива: первый — хорошо окончить школу, второй — поступить в выбранное учебное заведение.

Предэкзаменационная и экзаменационная ситуации оказывают сильнейшее влияние на состояние организма и психики школьника. Это объясняется, прежде всего, тем, что проверка интеллекта вообще относится к наиболее психологически дискомфортным ситуациям, особенно если эта проверка так или иначе связана с социальным статусом личности. Соображения престижа, стремление к уважению и авторитету среди учителей, родителей или одноклассников, желание получить оценку, оправдывающую затраченные на подготовку усилия, — все это, в конечном счете, определяет высокую психологическую значимость экзаменов для человека. Именно поэтому провал на экзаменах чаще всего воспринимается школьниками как серьезная жизненная неудача, а психические и физиологические сдвиги могут приобретать даже характер патологии.

Психологи единодушно относят экзамен к разряду стрессоров, то есть факторов, оказывающих на человека сильное психологическое давление и усложняющих функционирование организма и психики. Главное причиной предэкзаменационного и экзаменационного стресса в самом широком плане является неопределенность представлений о результатах будущей деятельности. В основе этой неопределенности лежит то, что школьник не знает экзаменационного стиля учителя, не может предугадать, какой билет ему попадется и какие вопросы будут заданы дополнительно, сумеет ли экзаменатор объективно оценить его знания, не помешают ли этому какие-нибудь обстоятельства. У школьника нет гарантии, что его ответ будет верно понят, что преподаватель по одному маленькому фрагменту знаний сможет оценить общий уровень его подготовленности. Все эти факторы в большинстве случаев вызывают острое чувство неуверенности, беспокойства, тревоги, страха, то есть целый комплекс отрицательных эмоций. Их сила настолько велика, что исследования показывают параллельное с ними изменение состояния организма.

Процесс сдачи экзаменов вызывает сдвиги во всех системах организма и психики. В частности, психологами отмечается, что во время экзаменов у школьников значительно медленнее протекают мыслительные процессы, становясь более дезорганизованными на фоне общего повышения артериального давления, усиления работы сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта. Интересно, что эти изменения не проходят в тот момент, когда школьник получает экзаменационную оценку. Эта так называемая «экзаменационная контузия» продолжается еще долгое время спустя, в некоторых случаях—до трех-четырех месяцев после экзамена. При этом негативное влияние экзаменационная ситуация оказывает прежде всего на тех школьников, в структуре личности которых значительное место занимает устойчивая тревожность, естественно, прежде всего, школьная тревожность.

«Психологическое оснащение» экзаменационной ситуации включает в себя правильную подготовку к экзаменам и правильное поведение в экзаменационной ситуации. Достижение этого предполагает не только психологическую грамотность школьников, но и помощь со стороны учителей.

Рассказ станет живее благодаря демонстрации «благополучных» и «неблагополучных» детских рисунков на тему «Я на экзамене». При подготовке к семинару можно воспользоваться перечисленной ниже литературой.

- Бойко В. В. Психологическое содержание экзаменационной ситуации. М., 1997.
- Вольф Д. и др. Как преодолеть страх перед экзаменом. Новосибирск, 2000.
- Левис Ш., Левис Ш. Ребенок и стресс. СПб., 1996.
- Практическая психология в образовании / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 2000.
- Психолого-педагогические аспекты экзамена в высшей школе. Краснодар, 1984.
- Щербатых Ю. В. Экзаменационный стресс. Воронеж, 2000.

3. *Работа в малых группах.* Учителя делятся на несколько подгрупп, каждой из которых предлагается сформулировать основные правила подготовки учащихся к экзамену. Важно подчеркнуть, что эти правила должны быть нацелены на то, чтобы облегчить ребятам жизнь в период подготовки и сдачи экзаменов. Результаты работы групп обобщаются в виде общего списка правил на доске. Психолог может дополнить его своими рекомендациями. Важно, чтобы в итоговый список были включены следующие правила.

□ При подготовке к экзамену четко формулируются вопросы. Конспекты ответов, учитывая индивидуальные особенности усвоения информации, желательно представлять учащимся в двух видах: в виде структурированного текста, в котором выделены отдельные смысловые фрагменты, а также в виде наглядных рисунков и схем (при нехватке времени составление таких схем может быть материалом для самостоятельной работы учащихся по подготовке к экзамену, что даже повышает ее эффективность, поскольку обеспечивается принцип «включения в деятельность»; в этом случае необходима обязательная проверка учителем их корректности).

□ В самом начале подготовки к экзамену учитель должен однозначно сформулировать свои требования к ответу «на три», «на четыре», «на пять», а также к поведению учащегося на экзамене, его внешнему виду (если учитель считает это важным) и т. д. При возможности эти требования вывешиваются в кабинете. Важно, чтобы они оставались неизменными и соблюдались на экзамене.

□ Необходимо отмечать успехи учащихся в овладении знаниями по предмету, выделять «пройденные и усвоенные» моменты для того, чтобы не поддерживать паническое ощущение типа «я ничего не знаю», «это невозможно выучить» и т. д. Для этого желательно проводить «мини-экзамены» по каждому разделу учебного предмета.

□ Желательно провести «репетицию» за несколько недель до экзамена, во время которой ребята сориентируются в пространстве кабинета в условиях необычной расстановки мебели, и, что еще важнее, получают возможность разобраться с тем, как ведет себя на экзамене учитель, какие вопросы он задает и т. д.

4. *Подведение итогов.* Семинар завершается итоговым обсуждением достигнутых результатов, обменом впечатлениями.

Программа семинара по проблеме школьной адаптации для учителей, работающих в параллели десятых классов

Цель: создание условий для успешной адаптации учеников к обучению в старшей школе.

Задачи:

□ просветительская — информирование педагогов об особенностях протекания процесса адаптации к обучению в старшей школе;

□ обучающая — создание условий для лучшего понимания учителями десятиклассников и их специфических возрастных потребностей.

Сроки проведения: сентябрь — октябрь (желательно провести этот семинар параллельно с адаптационными классными часами для десятиклассников).

Участники: все учителя, работающие в параллели десятых классов.

Необходимые материалы: результаты анкетирования десятиклассников, «Список прав старшеклассников и учителей», составленный десятиклассниками в ходе работы на классных часах, бумага для записей.

План семинара

1. *Вводное упражнение.* После краткого вступительного слова ведущего, в котором сообщаются основные цели и задачи семинара, присутствующим учителям предлагается по очереди сказать, как они могли бы одним словом или словосочетанием определить основную черту психологического облика старшеклассника. Ведущий обобщает сказанное учителями, отмечая, что ранняя юность — это качественно новый этап возрастного развития, характеризующийся формированием важнейших психологических образований (в частности, личностного и профессионального самоопределения).

2. *Информирование об особенностях протекания процесса адаптации к обучению в старшей школе.* Ведущий выступает с кратким информационным сообщением, в котором важно осветить следующие моменты.

С точки зрения возрастной психологии, старшеклассники вступают на особую ступень возрастного развития — период ранней юности. Юношеский возраст — это переходный период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. Физическое развитие в юношеском возрасте в основном завершается, заканчивается половое созревание — большинство юношей и девушек этого возраста находятся уже в постпубертатном периоде, но с точки зрения развития психики, ранняя юность — время важнейших и принципиальных изменений. Самые серьезные изменения происходят в это время в сфере развития самосознания и идентичности. Это связано как с внутренними, так и с внешними причинами, а именно со спецификой социальной ситуации развития, суть которой на данном возрастном этапе состоит в том, что общество ставит молодого человека в условия настоятельной необходимости совершить профессиональное самоопределение, причем не только во внутреннем субъективном плане сознания (в виде мечты или намерения), но и в условиях реального выбора. Старшеклассники испытывают серьезную потребность в том, чтобы школа помогла им определиться с выбором будущей профессии. К сожалению, эта потребность зачастую оказывается неудовлетворенной. Кроме того, у совершивших профессиональный выбор десятиклассников возрастает критичность в отношении школьной программы, они четко делят для себя предметы на «нужные» и «ненужные», что не может не сказываться на эффективности учебы.

Самоопределение связано с потребностью старшего школьника занять позицию взрослого человека. Очень часто переход в старшую школу связан с надеждами на приобретение особого статуса, и когда новоиспеченные старшеклассники не видят особых изменений в отношении к ним со стороны учителей, зачастую возникают непонимание и конфликты.

Главное психологическое приобретение данного возраста — это открытие своего внутреннего мира. Самосознание переходит на качественно новый уровень. Это проявляется в повышении значимости собственных ценностей, в перерастании частных самооценок отдельных черт личности в общее, целостное отношение к себе. Важнейшая особенность юношеского самосознания — формирование временной перспективы, обращенность в будущее. Нередко в своих мыслях и ощущениях старшеклассники находятся уже вне школы, воспринимают обязанность ее посещения как досадную необходимость.

Наконец, большинство десятиклассников сталкиваются с резким увеличением учебной нагрузки, что зачастую приводит к различным нарушениям как в физическом, так и в психологическом самочувствии. Особую роль здесь может сыграть обучение навыкам распределения времени и планирования собственной деятельности.

При подготовке к семинару можно воспользоваться следующей литературой:

- Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997.
- Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.
- Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1982.
- Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997.
- Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1989.

4. *Обсуждение данных анкетирования десятиклассников.* Учителя разбиваются на малые группы по 4-5 человек. Каждой группе выдается бланк анкеты для десятиклассников и предлагается подумать, как, по мнению учителей, могли примерно распределиться ответы на данные вопросы. После того как каждая группа представляет результаты своей работы, ведущий описывает реальные результаты анкетирования десятиклассников, особенно останавливаясь на выявленных проблемных моментах. Затем проводится обсуждение, в ходе которого важно подумать, с чем связаны выявившиеся совпадения и несовпадения в реальных ответах старшеклассников и какими ответы могли бы быть, по мнению учителей.

5. *Обсуждение «Кодекса прав десятиклассников и учителей».* Ведущий знакомит учителей со списком прав, составленным десятиклассниками во время работы на классных часах. В малых группах учителя обсуждают список, вносят в него свои предложения и коррективы. Затем каждая группа представляет итог своей работы и проводится общее обсуждение.

6. *Подведение итогов семинара.* Семинар оканчивается общим подведением итогов, обсуждением результатов.

Родительские собрания в структуре психопрофилактических мероприятий

Взаимодействие с родителями учащихся занимает важнейшее место в структуре психопрофилактики школьной тревожности, поскольку, как уже отмечалось в первой главе, предпосылки формирования последней нередко закладываются в семье, а уже сформировавшийся стереотип тревожного реагирования подкрепляется там же. Поэтому эффективность психопрофилактической работы может быть достигнута только в том случае, если союзниками психолога станут не только педагоги, но и родители учащихся.

Первые мостики для такого сотрудничества можно заложить в рамках родительского собрания, когда есть возможность встретиться с родителями многих учащихся. Учитывая, что, помимо встречи с психологом, родительское собрание включает в себя множество других вопросов, нам представляется, что его «психологическая» часть не должна быть слишком длительной. Опыт показывает, что оптимальное время участия психолога в родительском собрании — 20—30 минут.

Ограниченное время требует хорошего планирования выступления психолога. В структуре этого выступления можно выделить несколько смысловых фрагментов.

Выступление начинается с краткого вступительного слова психолога. Основная задача на этом этапе — информировать родителей о возрастных особенностях детей, характеристиках их социально-педагогической ситуации, наметить «точки наименьшего сопротивления». Поскольку уровень психологической культуры родителей, находящихся в одной аудитории, может быть различным, желательно, упомянув несколько специальных психологических терминов, раскрыть основное содержание простым «человеческим» языком, привлекая разнообразные примеры из опыта работы, иллюстрирующие актуальность обсуждаемого вопроса. В качестве иллюстративного материала можно привести примеры «благополучных» и «неблагополучных» посвященных школе проективных рисунков детей соответствующего возраста. Как показывает практика, удачно подобранные рисунки, «благополучность» и «неблагополучность» которых в сравнении друг с другом очевидна даже людям, не увлекающимся психологией, могут стать мощным мотиватором для включения родителей в работу по психологической поддержке или помощи собственным детям.

На следующем этапе целесообразно проинформировать родителей об уровне тревожности, характерном для их класса «в среднем». Для этого психологу стоит заранее обратиться к результатам фронтальной психодиагностики характеристик школьной адаптации учащихся (в выпускных классах — к результатам диагностики экзаменационной тревожности). Желательно представить результаты наглядно в виде диаграммы (простой круговой или же оформленной с привлечением изображений различных атрибутов школьной жизни).

Задача этого этапа — обратить внимание родителей на поведение собственного ребенка. Как правило, это и происходит, и некоторые родители начинают задавать вопросы о собственном ребенке прямо на собрании. Нам представляется, что «публичное консультирование» или же «консультирование в коридоре у подоконника» в любом случае является неэффективным. Поэтому родителям, желающим получить ответы на свои вопросы, предоставляется полная информация о часах консультаций психолога. В том случае, если планируется развивающая работа с учащимися «группы риска», имеет смысл кратко описать суть этой работы (ведь некоторые родители боятся, что их ребенка «загипнотизируют», «засомбируют!»), родители предупреждаются о том, что в случае приглашения ребенка на такие занятия психолог обязательно свяжется с ними. Последнее, разумеется, относится только к работе с первоклассниками и пятиклассниками, поскольку, согласно Конвенции о правах ребенка, в работе со старшими школьниками для включения в нее родителей требуется согласие на это со стороны самого учащегося.

Родителям можно кратко описать возможные проявления школьной тревожности как симптома нарушения школьной адаптации (см. Главу 1). Это поможет некоторым из них самостоятельно сориентироваться в психолого-педагогическом статусе собственного ребенка. Если позволяет время, целесообразно оформить этот этап в виде экспертной оценки родителями поведения детей (см. Главу 2), что, без сомнения, даст психологу ценный диагностический материал.

Последний шаг в выступлении психолога — это формулирование конкретных рекомендаций для родителей по содействию школьной адаптации ребенка. Помимо универсальных рекомендаций, описанных в Главе 4, для каждой параллели можно привести некоторые специфические предложения.

Среди рекомендаций для родителей *первоклассников* можно назвать следующие (Данилова Е., 2002).

- Поддерживайте ребенка в стремлении стать школьником. Ваша заинтересованность в его делах, серьезное отношение к его достижениям помогут первокласснику подтвердить значимость его нового положения и деятельности.
- Обсудите с ребенком те правила и нормы, с которыми он встретился в школе. Объясните их необходимость и целесообразность.
- Ваш ребенок пришел в школу, чтобы учиться. Когда он учится, у него может что-то не сразу получаться. Это естественно. Каждый человек имеет право на ошибку.
- Составьте с первоклассником распорядок дня, следите за его соблюдением.
- Не пропускайте трудности, возникшие у ребенка на первом этапе обучения. Если, например, есть логопедические проблемы, постарайтесь справиться с ними в первом классе.
- Поддерживайте в первокласснике его желание добиться успеха. В каждой работе обязательно найдите то, за что его можно похвалить. Похвала и эмоциональная поддержка («Молодец!», «Хорошо») способны заметно повысить интеллектуальный уровень человека.
- Если вас что-то беспокоит в поведении ребенка, его учебных делах, не стесняйтесь обратиться за консультацией к учителю или школьному психологу.
- С поступлением в школу в жизни вашего ребенка появится человек более авторитетный, чем вы — это учитель. Уважайте мнение первоклассника о своем педагоге.
- Учение — это нелегкий и ответственный труд. Поступление в школу существенно меняет жизнь ребенка, но не должно лишать ее многообразия, радости, игры. У первоклассника должно оставаться время для игровых занятий.

Для родителей *пятиклассников* возможны следующие рекомендации.

- Создавайте условия для развития самостоятельности в поведении ребенка. У пятиклассника непременно должны быть домашние обязанности, за выполнение которых он несет ответственность.
- Несмотря на кажущуюся взрослость, пятиклассник нуждается в ненавязчивом контроле со стороны родителей, поскольку не всегда может сам сориентироваться в новых требованиях школьной жизни.
- Для пятиклассника учитель — уже не такой непререкаемый авторитет, как раньше, в адрес учителей могут звучать критические замечания. Важно обсудить с ребенком причины его недовольства, поддерживая при этом авторитет учителя.
- Пятикласснику уже не так интересна учеба сама по себе, многим в школе интересно бывать потому, что там много друзей. Важно, чтобы у ребенка была возможность обсудить свои школьные дела, учебу и отношения с друзьями в семье, с родителями.

□ Если вас что-то беспокоит в поведении ребенка, его учебных делах, желательно обратиться за консультацией к учителю или школьному психологу.

Родителям *выпускников* можно предложить следующее.

□ Необходимо проговорить с ребенком перспективы, возникающие в случае успешной сдачи экзамена, обсудить, что будет, если успехи будут менее значительными; важно, чтобы ребенок понял, что семья безусловно верит в его способности, но готова поддержать его в случае неудачи.

□ Необходимо поддерживать у учащегося ощущение готовности к экзамену (разумеется, если оно адекватно), отмечая затрачиваемые усилия и их результат.

□ Для повышения интеллектуальной активности желательно организовать рабочее место таким образом, чтобы в поле зрения попадали желтый и фиолетовый цвета (фрагментарно).

□ Через каждые 40—50 минут ребенку необходимо оторваться от занятий, сменить вид деятельности для того, чтобы не наступало «хроническое утомление». При параллельной подготовке разных предметов желательно чередовать естественнонаучные и гуманитарные дисциплины.

□ Не следует настаивать, чтобы ребенок выключал музыку или телевизор при подготовке к экзаменам, — некоторым людям отсутствие привычного шумового или зрительного фона скорее мешает, чем помогает, что доказано многочисленными экспериментами.

□ Желательно, чтобы выпускник при желании имел возможность рассказать родителям выученный материал. Во-первых, проговаривание закрепляет материал в памяти, а во-вторых, снимает панику («Я нечего не знаю!!!»).

□ Экзамены вызывают у школьника сильный стресс, поэтому велика вероятность развития заболеваний сердечно-сосудистой системы и особенно желудочно-кишечного тракта. Важно особенно внимательно следить за режимом питания ребенка.

Наконец, родителям *десятиклассников* можно напомнить следующее.

□ Переход к обучению в старшей школе связан с резким возрастанием учебной нагрузки. Важно помочь ребенку научиться грамотно распределять свое время и планировать день так, чтобы оставалось время для отдыха, сна и внеучебных дел.

□ Профессиональное самоопределение — важнейшая задача данного возраста. Родители могут помочь своему ребенку сделать этот серьезнейший выбор. Причем речь здесь идет не только об оплате репетиторов или подготовительных курсов, но прежде всего о том, чтобы предоставить юноше или девушке возможность обсуждать свои жизненные планы, не навязывая принятого заранее решения.

□ Старшеклассник ощущает себя взрослым человеком. Задача родителей — подумать, как можно эффективно реализовывать эту «взрослость», попытаться строить отношения с ребенком на новых, партнерских, «началах. Или, по крайней мере, хотя бы стремиться к этому.

В заключение подводятся итоги встречи.

Сроки выступлений на родительских собраниях целесообразно обозначить следующим образом:

□ конец сентября — октябрь — для родителей учащихся первых, пятых и десятых классов;

□ март — апрель — для родителей выпускников.

В заключение хочется отметить, что, как показывает опыт, родительские собрания с участием психолога, помимо прямых целей, способствуют установлению и поддержанию контактов между родителями учащихся и школой, которые, как правило, являются «слабым звеном» учебно-воспитательного процесса.

Заключение

Проблема школьной тревожности и работы с ней многогранна и сложна. Мы отдаем себе отчет в том, что описать ее в рамках одной книги невозможно. Тем не менее, нами была предпринята попытка осветить основные факторы, влияющие на появление школьной тревожности у учащихся, а также систему психопрофилактики и психокоррекции этого симптома школьной дезадаптации.

Поскольку данная работа выросла из практической деятельности по оказанию психологической помощи высокотревожным учащимся, их родителям и педагогам, приведенные в ней методы и технологии многократно апробированы и доказали свою эффективность. В то же время, необходимо отметить, что приведенная система психологической работы с проблемой школьной тревожности является авторской и, как всякая авторская модель, допускает модификации в соответствии с профессиональным опытом использующего ее психолога, а также реальными запросами, с которыми он сталкивается.

Литература

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. — М., 1997.

2. *Азарова Т. В., Битянова М. Р., Афанасьева Е. И., Васильева И. Л.* Работа психолога в начальной школе. — М., 2001.

3. *Алиева М. А., Гришанович Т. В., Лобанова Л. В., Травникова И. Г., Трошихина Е. Г.* Тренинг развития жизненных целей. — СПб., 2000.

4. *Аллан Дж.* Ландшафт детской души. — М., 1998.

5. Арнелл А. Когда мама или папа пьет. Б/г.
6. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. — 1992. — № 5. — С. 111-117.
7. Бакеев В. А. О тревожно-внушаемом типе личности // Новые исследования в психологии. - М., 1974. - С. 19-21.
8. Беглова Т. Нешуточные испытания // Школьный психолог. — 2001. — N 27.
9. Безруких М. М., Ефимова С. П. Ребенок идет в школу. — М., 1996.
10. Белоус В. В. Опыт экспериментальной психофизиологической характеристики некоторых типов темперамента // Психологические исследования по психологии личности. — М., 1967.
11. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л., 1988.
12. Битянова М. Р. Психолого-педагогическое сопровождение на этапе перехода из начальной школы в среднее звено // Школьный психолог. — 2001. — № 33.
13. Битянова М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. — М., 1997.
14. Битянова М. Р. Проективная методика «Моя учительница» // Школьный психолог. — 1999а. — № 6.
15. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М., 1999б.
16. Битянова М. Р. Семинар по преемственности обучения в 3—5 классах // Школьный психолог. — 2000. — № 35.
17. Битянова М. Р. Социальная психология. — М., 2001.
18. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М; Воронеж, 1995.
19. Бойко В. В. Психологическое содержание экзаменационной ситуации. — М., 1997.
20. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. — М., 1994.
21. Бондаревская Р. С. Организация диагностической и коррекционно-развивающей работы с учащимися 3-5 классов. — СПб., 1994.
22. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя... Психотерапевтические истории для детей. — М., 1996.
23. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб., 1999.
24. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. — М., 1990.
25. Вачков В. И. Основы технологии группового тренинга. — М., 1999.
26. Венгер А. Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. — М.; Рига, 2000.
27. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.
28. Вольф Д. и др. Как преодолеть страх перед экзаменом. — Новосибирск, 2000.
29. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. — М., 1995. — С. 8—11.
30. Герасимова А. Школьная тревожность // Мурзилка. — 2001. — № 9.
31. Глоссер У. Школа без неудачников. — М., 1991.
32. Гошек В. Неудача как психическая нагрузка // Стресс и тревога в спорте. Сост. Ю. Л. Ханин. - М., 1983. - С. 64-72.
33. Григорьева Т. Г. и др. Основы конструктивного общения. В 3-х частях. — Новосибирск, 1997.
34. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — М., 1996.
35. Данилин А. Г., Данилина И. В. Как спасти детей от наркотиков. Серия «Врачи предупреждают». — М., 2000
36. Данилова Е. Памятка для родителей первоклассников // Школьный психолог. — 2002. - № 6.
37. Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте. — СПб., 1993.
38. Дубровина И. В. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. -М., 1988.
39. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. — М., 1996.
40. Заваденко Я. Н., Петрунин А. С, Манелис Н. Г., Успенская Т. Ю., Суворинова Д. Ю., Борисова Т. Х. Школьная дезадаптация: психоневрологические и нейропсихологические исследования // Вопросы психологии. — 1999. — № 4. — С. 21-28.
41. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. — Л., 1988.
42. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. — СПб., 1997.
43. Зинкевич Т. Д., Михайлов А. М. Волшебный источник. Теория и практика сказ-котерапии. — СПб., 1996.
44. Иванова Л. С. Проблемно-ориентированное сопровождение школьников с проявлениями дезадаптации. Автореферат дис.... канд. психол.наук. — М., 2003.

45. Изард К. Эмоции человека. — СПб., 1999.
46. Ильин Е. П. Мотивы человека. — Киев, 1998.
47. Имедадзе Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования / Ред. А. С. Прангишвили. — Тб., 1966. С. 49-58.
48. Карольчак-Бернацка Б. Нетрадиционная трактовка состояния тревоги и стресса // Стресс и тревога в спорте / Сост. Ю. Л. Ханин. — М., 1983. - С. 47-56.
49. Клюкина И. Л. и др. Я в этом мире. — СПб., 1998.
50. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. - 1993. - №1. -С. 13-23.
51. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
52. Кон И. С. Психология старшеклассника. — М., 1982.
53. Конфликт и общение. Кишинев, б/г.
54. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. — СПб., 2002.
55. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. — М., 1988.
56. Крайг Г. Психология развития. — СПб., 2000.
57. Краткий психологический словарь. Ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский — М., 1985.
58. Кузнецова И. Методы консультирования подростков // Школьный психолог. — 2000. -№31.
59. Кузотова М. В. Влияние различных факторов на изменение механизмов проявления личностной тревожности. Автореферат дис... канд. психол. наук. — Алматы, 1999.
60. Левис Ш., Левис Ш. Ребенок и стресс. — СПб., 1996.
61. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги //Вопросы психологии. — 1969. - № 1. - С. 131-137.
62. Лютова Е. К. Развитие личности и креативность школьников с различными уровневными и структурными характеристиками интеллекта. Автореф. дис. ... к. пс. н. - СПб., 2000.
63. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. — СПб., 2001.
64. Макшанцева Л. В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 3. - С. 39-48.
65. Матвеева О. А., Львова Е. А. Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение 5-6 классов // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 3. — С. 57-80.
66. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. — М., 1964.
67. Морган У. П., Эликсон К. А. Ситуативная тревога и результативность деятельности // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 155-161.
68. Мэй Р. Смысл тревоги. — М., 2001.
69. Наследов А. Д., Тарасов С. Г. Применение математических методов в психологии. - СПб., 2001.
70. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на нудности в работе // Вопросы психологии личности школьника. — М., 1961. Сс. 277-333.
71. Овчарова Р. В. Работа психолога в начальной школе. — М., 1996.
72. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. М., 1996.
73. Панфилова М. Шапка-невидимка (сказка для первоклассников) // Школьный психолог. — 2000. — № 40.
74. Панченко С. Проективная методика «Школа зверей» (диагностика адаптации учащихся в школе) // Школьный психолог. — 2000. — № 12:
75. Панюкова Ю. Г. Предпочитаемые и отвергаемые места в школе // Вопросы психологии. - 2001. - № 2. - С. 131-139.
76. ПарачевА. М. Символический анализатор мира (рукопись). — СПб., 1998.
77. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. — М., 1983.
78. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. — М., 1988.
79. Практикум по возрастной психологии / Ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб., 2002.
80. Практическая психология в образовании / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 2000.
81. Практическая психология образования /Под ред. И. В.Дубровиной. — М., 1997.
82. Применение методики ДИАТРЭК в психокоррекционной работе. — Магнитогорск, 1994.
83. Прихожан А. М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков. Автореферат дис... канд. психол. наук. — М., 1977.
84. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 2. — С. 11-18.
85. Прихожан А. М. Психология неудачника. — М., 1996.
86. Прихожан А. М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Ред. В. М. Астапов. - СПб., 2001. - С. 143-156.
87. Прутченков А. С. Свет мой зеркальце, скажи... — М., 1996.

88. Психолого-педагогические аспекты экзамена в высшей школе. — Краснодар, 1984.
89. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы школы. — М., 2000.
90. Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 2000.
91. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М., 1974.
92. Рейнуотер Д. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. — М., 1993.
93. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1996.
94. Романова Е. С, Потемкина О. Ф. Графические методы в психодиагностике. — СПб., 2000.
95. Романова Е. С, Сытько Т. И. Проективные графические методики. — СПб., 1996.
96. Ротенберг В. С, Бондаренко С. М. Мозг, обучение, здоровье. — М., 1988.
97. Руководство практического психолога: психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Ред. И. В. Дубровина. — М., 2000.
98. Северный А. А., Толстых Н. Н. Тревога // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. — СПб., 1999. — С. 137.
99. Селье Г. Стресс без дистресса. — Рига, 1992.
100. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2000.
101. Славина А. И. Трудные дети. — М., 1998.
102. Слепичева О. А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на уровень тревожности младших школьников // Обучение с целью уменьшения насилия. — СПб., 2002. — С. 156-160.
103. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. — М., 1997.
104. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. — М., 1988.
105. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте / Сост. Ю. Л. Ханин. — М., 1983. — С. 12-24.
106. Терешкина к. Б. Психологические проблемы учащихся частных школ // Практическая психология в школе. Цели и средства. — СПб., 2000. — С. 57-59.
107. Тиллих П. Избранное: теология культуры. — М., 1995.
108. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Вып. 1-4. — М., 1999.
109. Фопель К. Психологические группы. — М., 2000.
110. Формирование личности старшеклассника. / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1989.
111. Фурманов И. А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. — Минск, 1996.
112. Хабарова Е. Р. Тревожность и ее последствия // Ананьевские чтения - 2003 - СПб., 2003. - С. 301-302.
113. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы личностной и реактивной тревожности. — Л., 1976.
114. Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте. — М., 1980.
115. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — В 2 т. — М., 1986.
116. Хухлаева О. Психологическая поддержка детей со страхами // Школьный психолог. — 2002. — № 6.
117. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья» земля в возрастной психологии // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 17-31.
118. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. — 2001. — № 5. — С. 19-35.
119. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М., 1995.
120. Чистякова М. И. Психогимнастика. — М., 1995.
121. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. — М., 1997.
122. Школа и психическое здоровье учащихся / Ред. С. М. Громбах. — М., 1988.
123. Щербатых Ю. В. Экзаменационный стресс. — Воронеж, 2000.
124. Щербатых Ю. В., Ивлева П. И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобии. — Воронеж, 1998.
125. Ясперс К. Психопатология. — М., 2001.

Приложения

Приложение 1

Стимульный материал к Проективной методике для диагностики школьной тревожности

Набор А

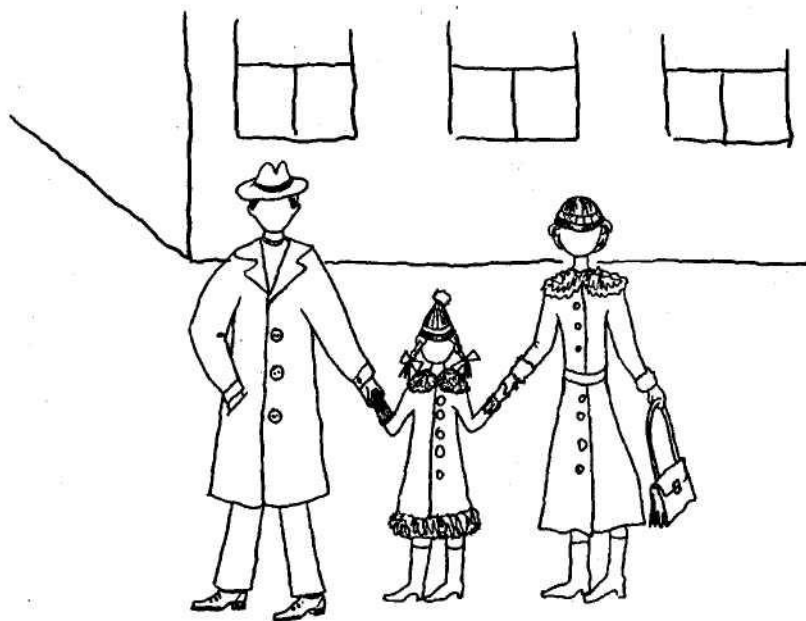


Рис. 1а

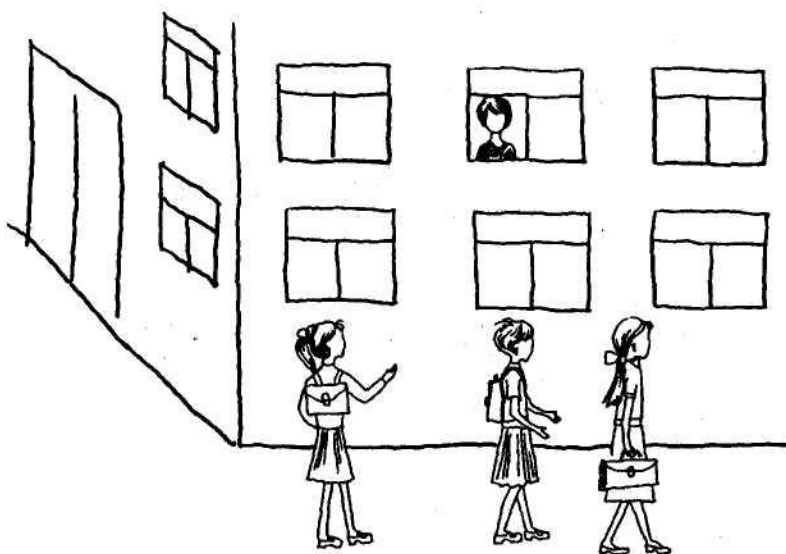


Рис. 2а

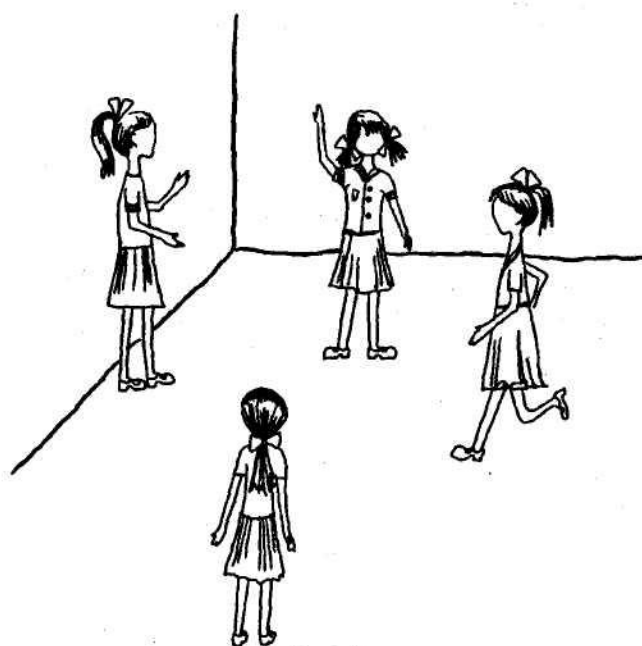


Рис. 3а



Рис. 4а

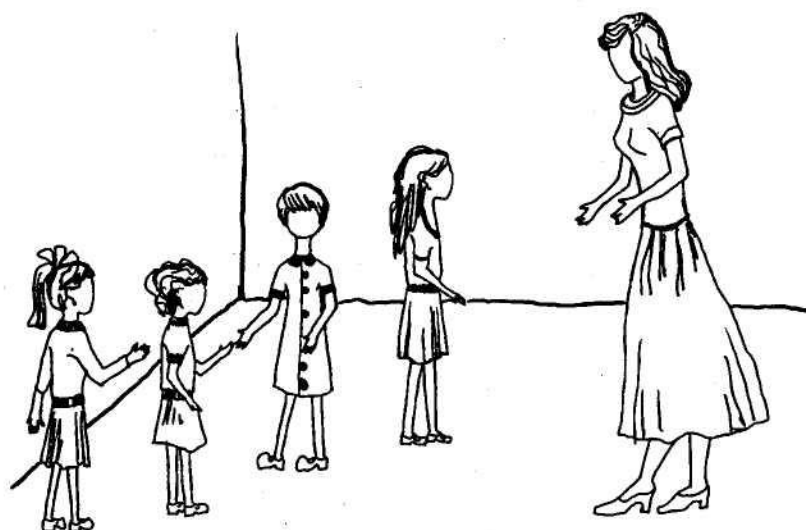


Рис. 5а

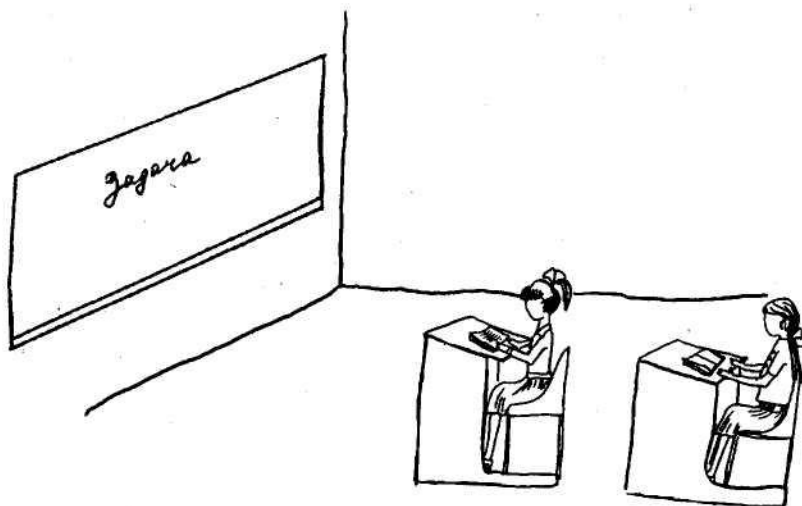


Рис. 6а

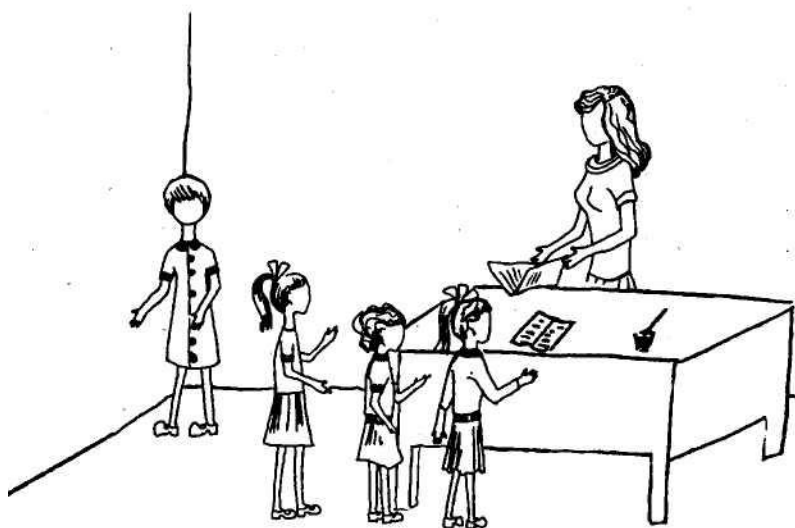


Рис. 7а

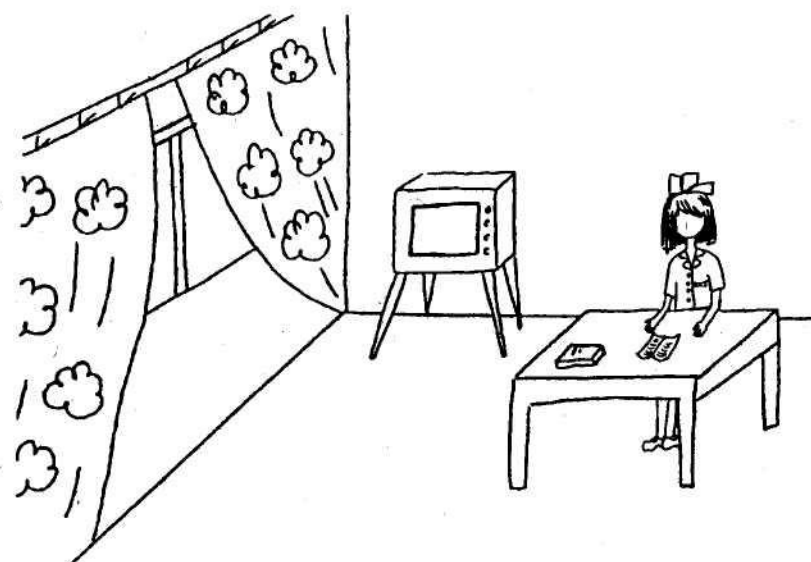


Рис. 8а

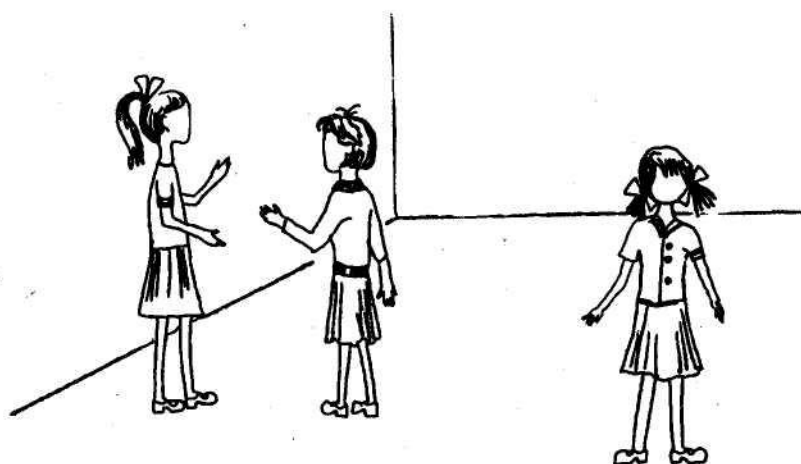


Рис. 9а

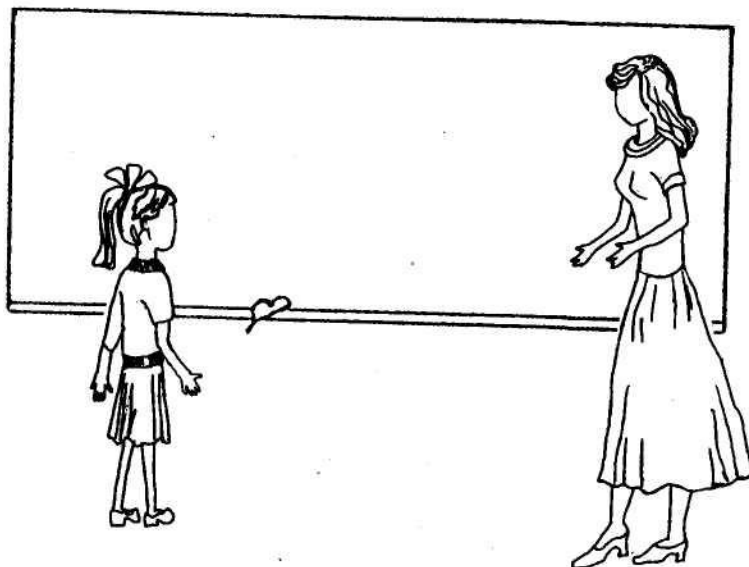


Рис. 10а

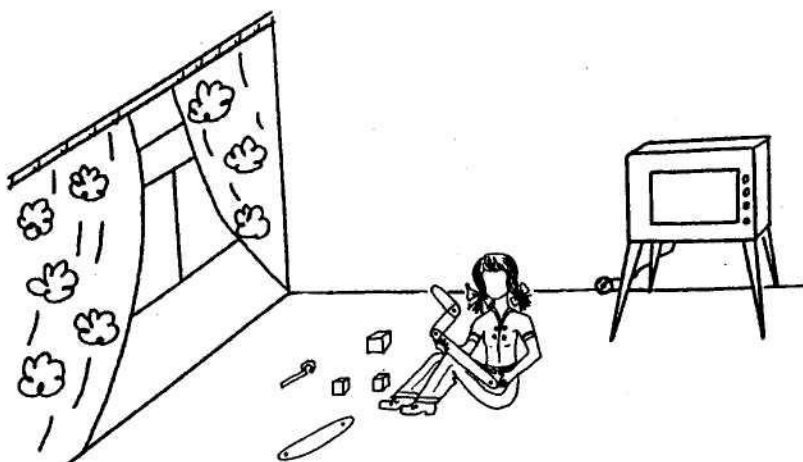


Рис. 11а

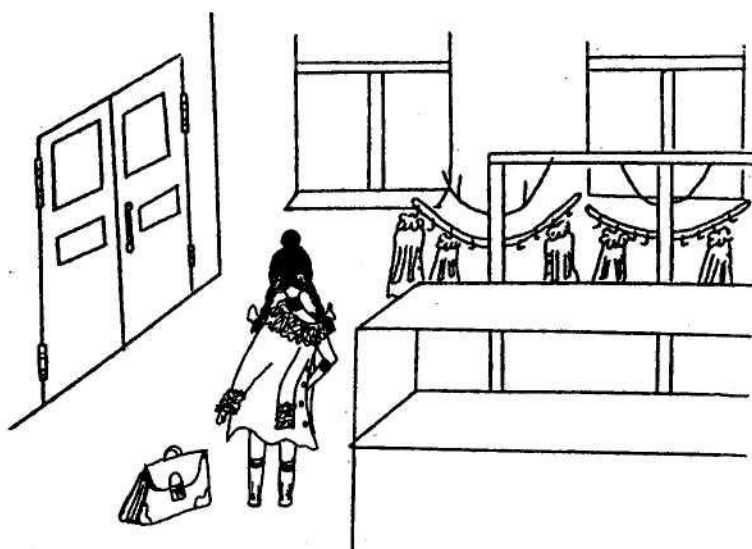


Рис. 12а

Набор Б

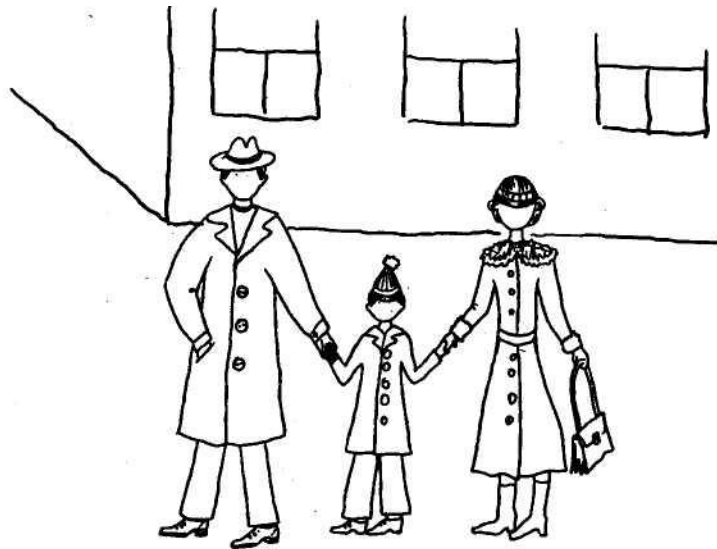


Рис. 16

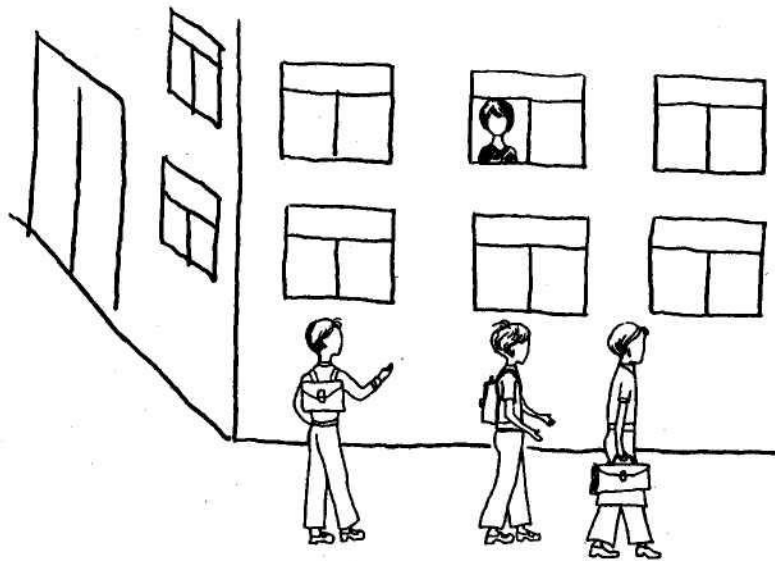


Рис. 26

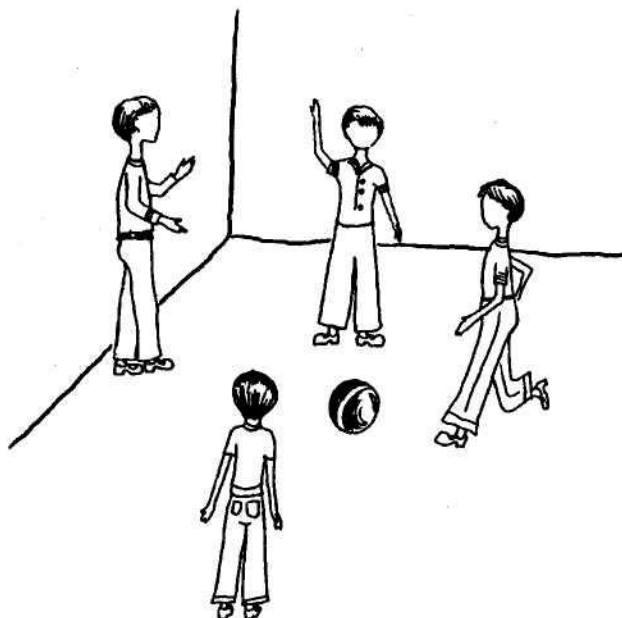


Рис. 36



Рис. 46

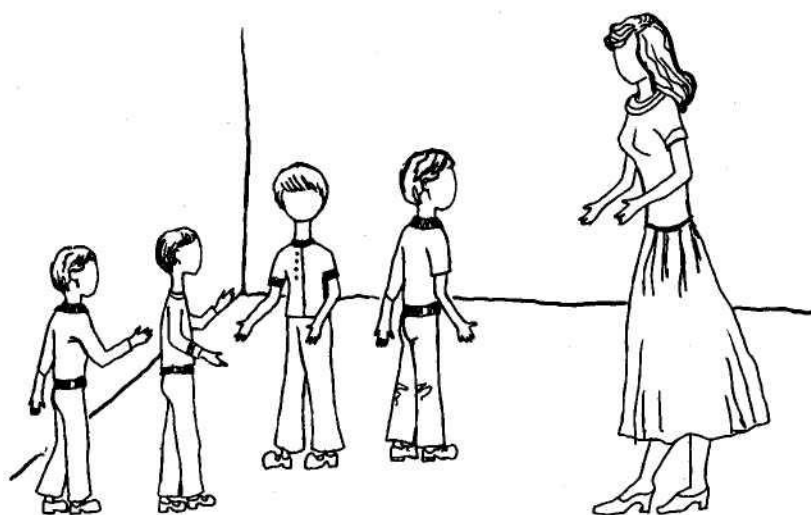


Рис. 56

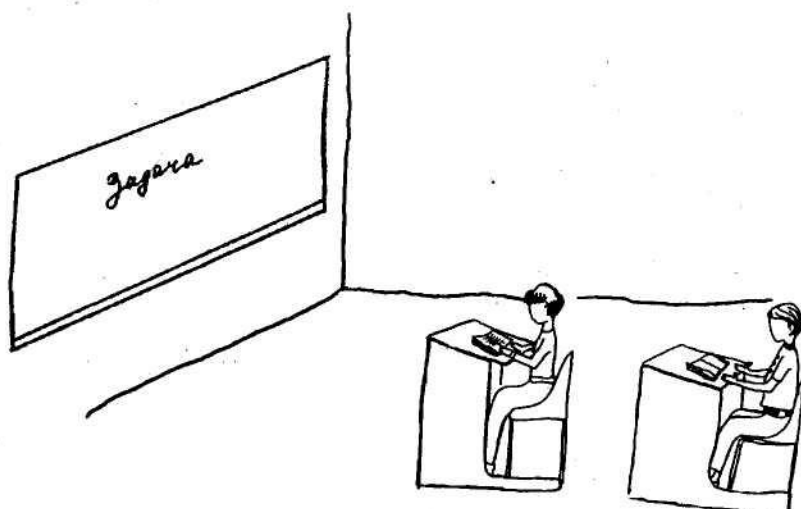


Рис. 66

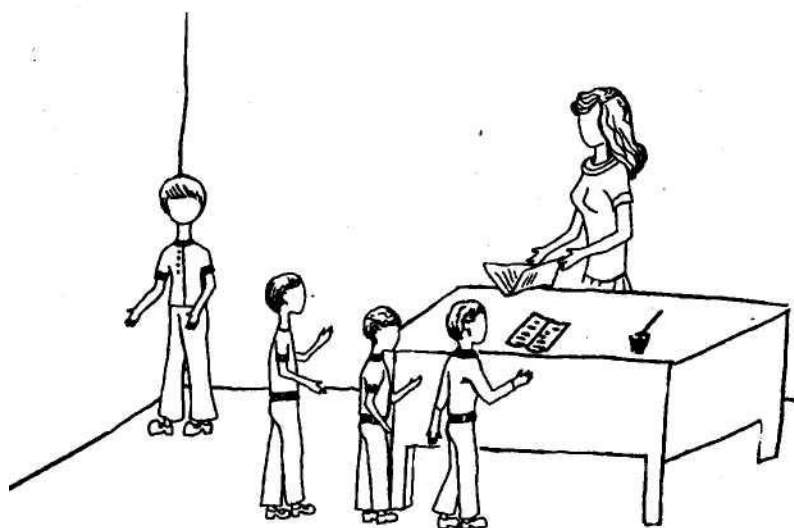


Рис. 76

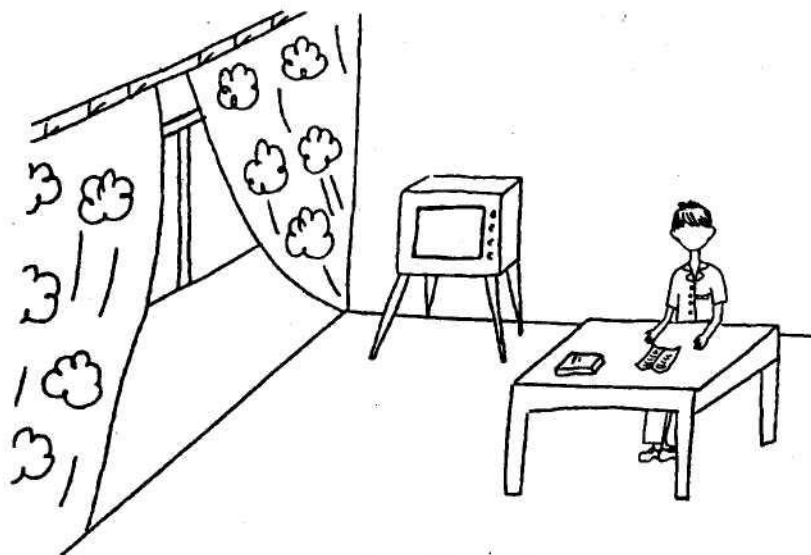


Рис. 86

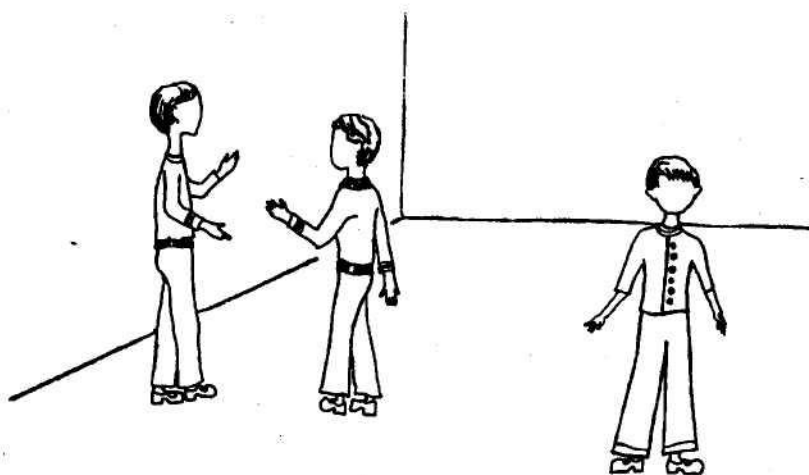


Рис. 96

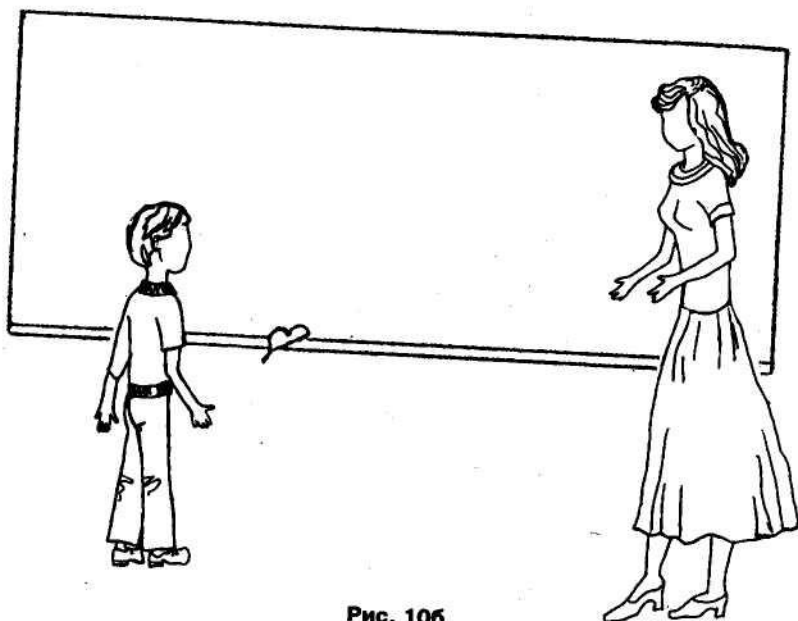


Рис. 106

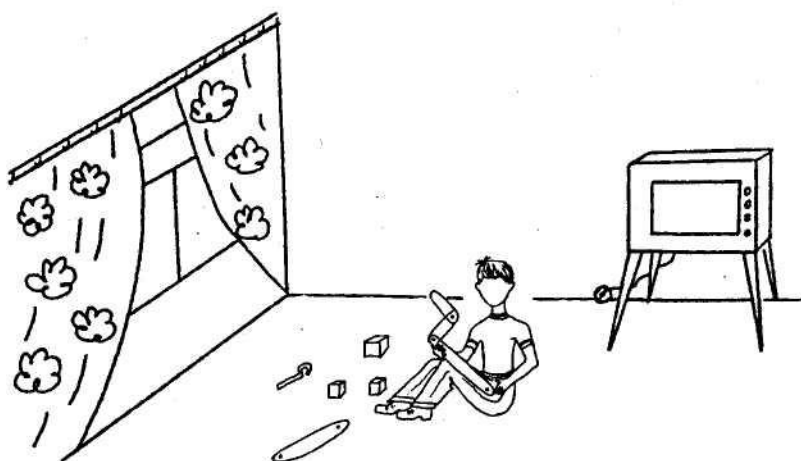


Рис. 116



Рис. 126

Приложение 2

Дополнительные оценочные шкалы для интерпретации проективных рисунков «Я в школе» и «Школа зверей»

Таблица 15

Оценочные шкалы и критерии оценки

| Оценочные шкалы | | Критерии оценки | Баллы* |
|-------------------------------------|----------------|---|---------|
| «Общая энергия» (недостаточная) | | Недостаточное количество элементов на рисунке (по сравнению с рисунками сверстников). Отсутствие детализации, схематичность изображения | 0-2 0-2 |
| Идентификация ос (нарушение) школой | | Отсутствие на рисунке персонажа, который мог бы быть идентифицирован как «Я». Сомнения в наличии такого персонажа | 0-5 0-2 |
| Школьная мотивация | учебная | Изображен учебный процесс и его атрибуты (парты, доска, ученики, учитель и т. д.) | 5 |
| | общения | Изображено внеурочное взаимодействие учащихся | 5 |
| | игровая | Изображен процесс игры (самостоятельной или с одноклассниками) | 5 |
| | неопределенная | Нет признаков, которые позволили бы определить тип школьной мотивации | 5 |

* В таблице приведено максимальное количество баллов, которое может начисляться по каждой шкале. В зависимости от выраженности признаков той или иной шкалы, количество присвоенных баллов может колебаться от нуля до максимально возможного показателя.

Приложение 3

Результаты стандартизации процедуры обработки проективного рисунка «Школа зверей»

Валидность шкал интерпретации проверялась с помощью анализа психологических характеристик, измеренных с применением других психодиагностических средств. Статистически достоверные связи шкал с показателями, полученными с использованием стандартизированных методик, подтверждают валидность предлагаемой интерпретационной модели ($N = 173$, коэффициент корреляции r Спирмена).

Ретестовая надежность интерпретационных шкал определялась с использованием коэффициента корреляции r Спирмена ($N = 39$). В качестве испытуемых для повторного тестирования были отобраны учащиеся 2-6 классов, с которыми в течение ретестового периода не проводилось психопрофилактической и развивающей работы. Повторное тестирование проводилось через один месяц (январь — февраль) и через 4 месяца (январь — апрель). При планировании сроков его проведения учитывалась динамика учебной активности учащихся в течение учебных четвертей (тестирование не проводилось в первую или последнюю неделю четверти).

Учитывая, что достаточной величиной ретестовой надежности является показатель $r = 0,6$ (Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М., 1999), выделенные интерпретационные шкалы характеризуются удовлетворительной ретестовой надежностью для временного интервала в один месяц. При увеличении временного интервала ретестовая надежность отдельных шкал снижается, что говорит о подвижности этих характеристик, которые, вероятно, в большей степени отражают не устойчивые личностные особенности, а актуальные состояния учащихся.

Таблица 17

Данные по надежности методики «Школа зверей»

| Интерпретационные шкалы | Показатель надежности r | |
|--|---------------------------|------------------|
| | (через 1 месяц) | (через 4 месяца) |
| Общая школьная тревожность | 0,71 | 0,49 |
| Тревоги в отношениях с учителями | 0,67 | 0,43 |
| Тревоги в отношениях с одноклассниками | 0,60 | 0,39 |
| Эмоциональный фон отношения к школе | 0,76 | 0,54 |
| Самооценочная школьная тревожность | 0,89 | 0,67 |
| «Общая энергия» | 0,90 | 0,71 |
| Учебная мотивация | 0,91 | 0,88 |
| Идентификация со школой | 0,83 | 0,65 |

Приложение 4

Материалы к программам групповой работы по проблеме школьной тревожности

1-й класс, занятие 1

Шапка-невидимка (Панфилова М., 2000)

В Лесной школе появился новый ученик. Это Мышонок. Мышонок был очень способным ребенком. Об этом ему постоянно говорили мама с папой, и дедушка с бабушкой всегда восхищались им. Пропищит Мышонок пронзительно, а дедушка ликует: «Да ты просто соловей у нас!» Перекувырнется Мышонок через хвостик, а бабушка радуется: «Ой, акробат!» Родители говорили, что он точно будет отличником, ведь он уже теперь все знает. И Мышонку на самом деле стало казаться, что он исключительный. Осталось только дожидаться того дня, когда будет возможность доказать это всем жителям леса.

В лесной школе его почему-то приняли без восторгов и восхищения. Учитель Еж на уроках спрашивал всех учеников. Если Мышонок выкрикивал ответ, учитель почему-то расстраивался и все равно дожидался ответа другого ученика. Мышонок, конечно, тоже отвечал, но ему казалось, что недостаточно часто. Если ответ Мышонка оказывался верным, то он гордо вертел головой во все стороны, чтобы насладиться вниманием одноклассников. Но ожидания не оправдывались: учитель и одноклассники не замечали гениальности Мышонка.

Тогда Мышонок решил удивить всех своим соловьиным писком. И это ему удалось! Учитель строго посмотрел на Мышонка, а ученики громко рассмеялись. «Вот наконец-то, — подумал Мышонок, — все заметили меня!» Он, забыв об уроке, начал размышлять, чем бы еще всех поразить. Особенно понравилось Мышонку, когда рассмеялась Белочка над его прыжком через хвостик во время урока. Только учитель не улыбался. Еж подошел и тихо спросил проказника: «Почему ты нам мешаешь?», но вместо ответа услышал пронзительный писк Мышонка. Ребята-зверята смеялись, и Мышонок был счастлив.

Когда после уроков за Мышонком пришли родители, учитель Еж увидел в их глазах восхищение своим сыном и призадумался:

«Что же делать? Как помочь Мышонку стать настоящим учеником лесной школы? Ведь сейчас он поступает как маленький ребенок, а не как ученик. Как научить его быть терпеливым и выполнять школьные правила? Как научить его помогать, а не мешать своим товарищам? Как научить его радоваться успехам своих новых друзей?»

На следующий день учитель Еж начал урок с рассказа о шапке-невидимке, которая хранится в самом секретном месте в кабинете у директора школы. Шапка эта — невидимая, и других она тоже делает невидимыми. Еж сказал, что готов надеть ее на голову любому ученику, который мешает тем, кто учится. Мышонок захотел, чтобы надели ему, в ней он еще больше поразит окружающих.

Учитель с грустью подошел к парте Мышонка и дотронулся до его головы. Казалось, ничего особенного не произошло, только ребята-зверята перестали обращать внимание на кривляния Мышонка. Мышонок старался проказничать изо всех сил, но потом ему надоело (ведь никто не обращал на него внимания). Через некоторое время он стал прислушиваться к заданиям учителя, захотел выйти к доске, но его никто не заметил. Мышонок обиделся: «Ну и пусть, они еще все пожалеют!»

Наконец прозвенел звонок и началась перемена. Когда ученики ушли гулять в коридор, учитель вновь дотронулся до головы Мышонка и «снял» шапку. «Правда, грустно быть одному?» — тихо спросил учитель и добавил: «Порадуй ребят на перемене, поиграй, отдохни вместе с ними, а когда прозвенит звонок, шапка-невидимка вновь вернется к тебе. Так будет до тех пор, пока ты не научишься помогать друзьям в учебе, а не мешать им».

Мышонок сидел молча и к ребятам играть не пошел. Он думал... так прошла перемена, потом прошел урок, на котором дети узнавали что-то новое и интересное. Перед уроком математики Мышонок вновь остался в классе. Он вдруг заметил Белочку, которая никак не могла решить домашнюю задачу.

— Что, попрыгала дома, а теперь пытаешься домашнюю задачку решить? — завредничал Мышонок.

— Нет, я вчера весь вечер решала, но ничего не получается, — ответила Белочка.

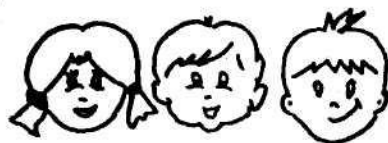
Мышонок подошел к Белочке и посмотрел ее решение: «Хочешь, я помогу тебе?» Белочка молча кивнула. Они вместе справились с задачей, и Мышонок вновь услышал веселый смех Белочки и увидел благодарный блеск в ее глазах. Никогда Мышонок не чувствовал себя таким нужным! Ему было так приятно!

На уроке математики Зайчонок решал у доски, а помогать ему учитель пригласил Мышонка. И вновь Мышонок почувствовал себя нужным и увидел благодарность в глазах Зайчонка! Ведь он не перебивал товарища, не отвечал за него, а только помогал ему.

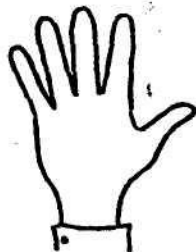
После того как учитель поблагодарил Зайчонка и Мышонка за хорошие ответы, Мышонок вдруг вспомнил про шапку-невидимку. «Что же с ней случилось? Куда она исчезла?» — думал Мышонок. А учитель Еж и ребята добродушно улыбались...



ПРАВИЛО „Я“



РАВНЫЕ ПРАВА

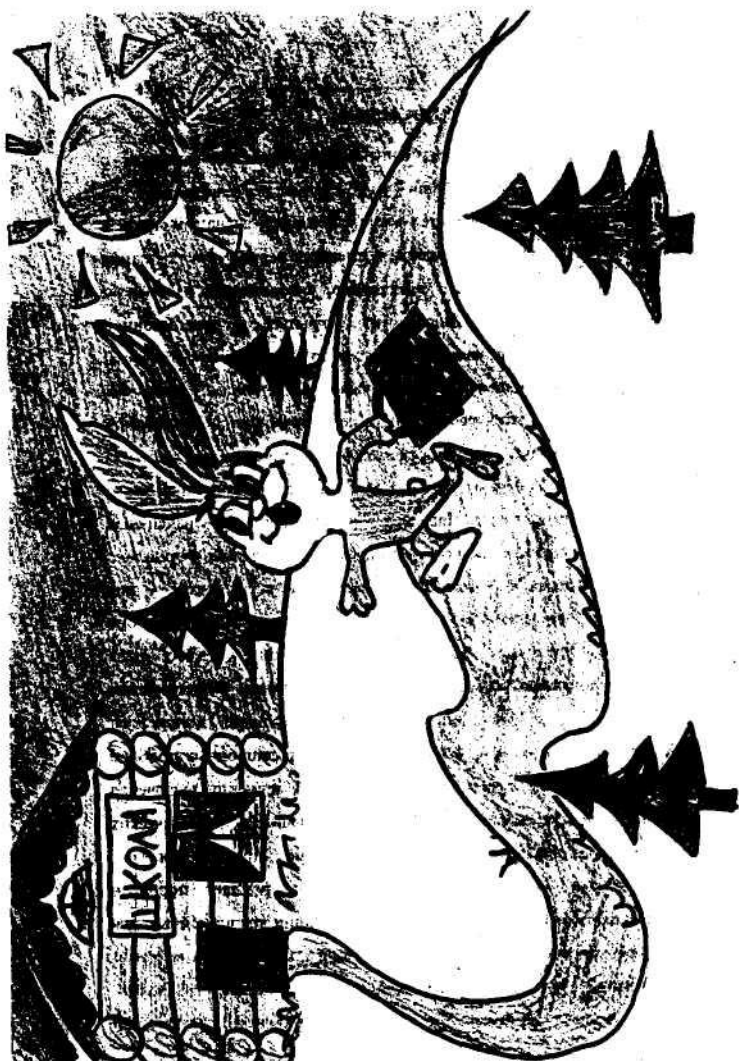


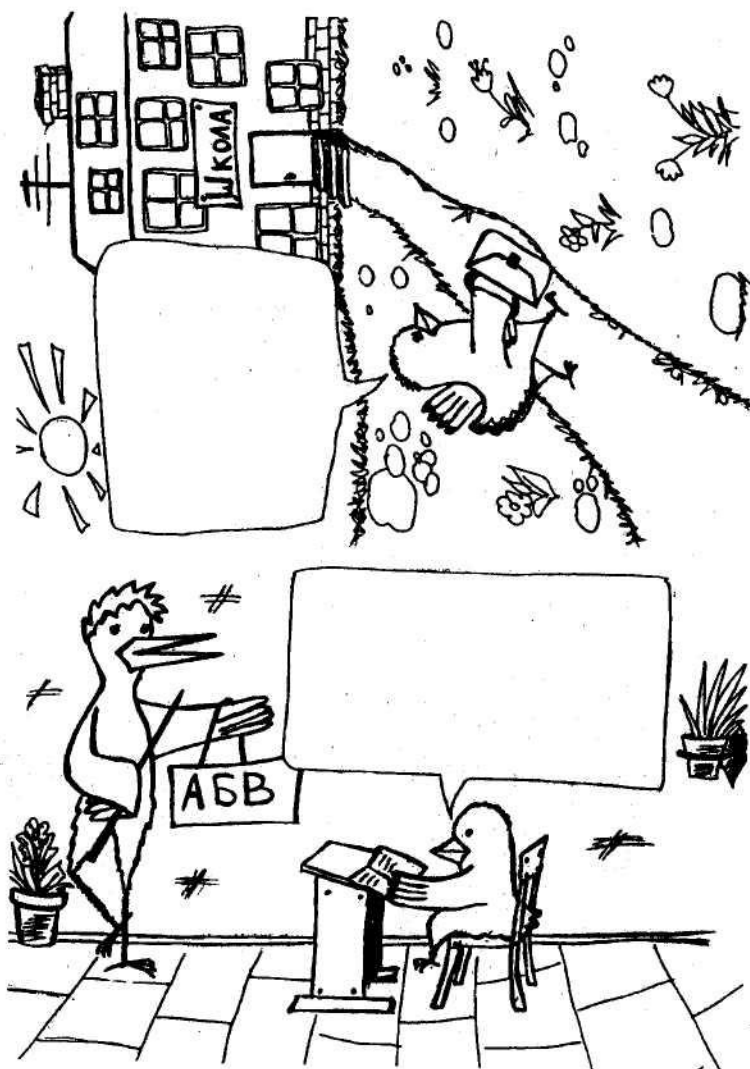
ГОВОРИМ
ПО ОДНОМУ



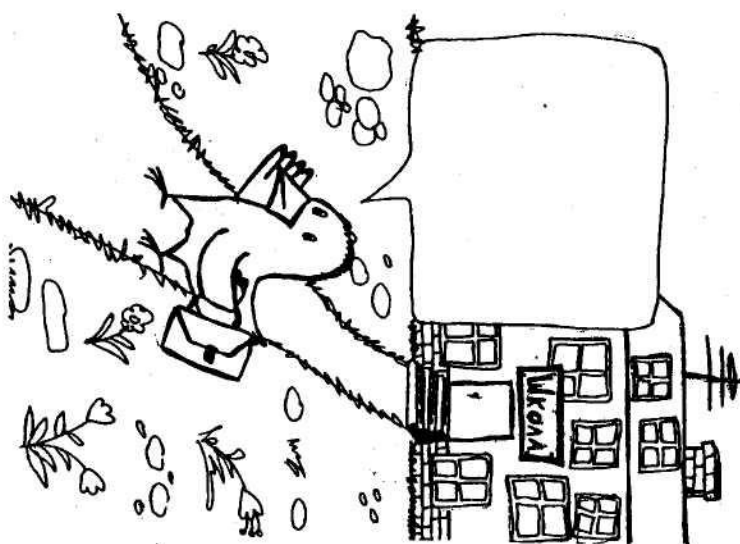
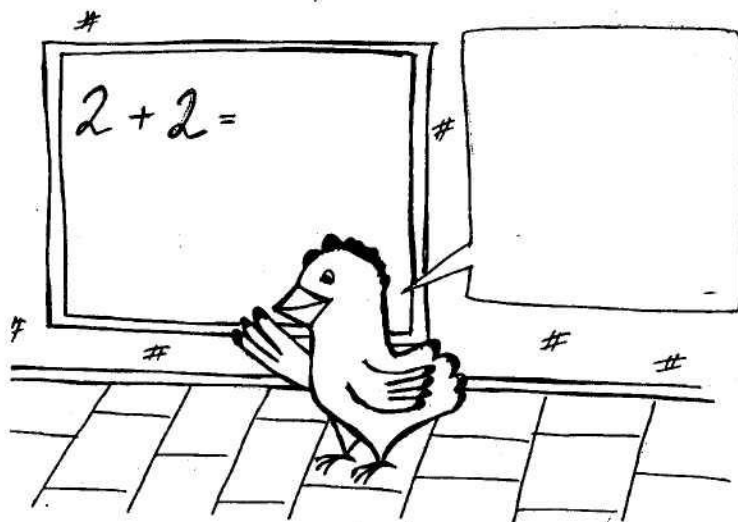
ПРАВИЛО
ТАЛИСМАНА

1-й класс, занятие 4









1-й класс, занятие 11



1-й класс, занятие 12 (диплом достижений)

| | |
|--|--------------------|
| ДИПЛОМ | |
| Торжественно вручен _____ | |
| учени _____ | класса _____ школы |
| Диплом подтверждает, что после занятий по психологии | |
| _____ (фамилия и имя ребенка) умеет: | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| Подписи: Дата. | |

5-й класс, занятие 1 (план интервью)

1. Имя, фамилия, класс.
2. Как давно учится в нашей школе?
3. Нравится ли ему в нашей школе, почему?
4. Любимые и нелюбимые школьные занятия?
5. Любимые дела помимо школы?
6. Все, что хочется рассказать о себе помимо перечисленных вопросов.

5-й класс, занятие 5 (правила написания страшилки)

1. В страшилке нет имен, а только «один мальчик» или «одна девочка».

2. Действие происходит «в одном городе», «на одной улице».
3. В страшилке всегда есть главный герой и что-то неизвестное, что его пугает или охотится на него. •
4. Сначала нагнетается напряжение, потом происходит кульминация (что-то очень страшное).
5. В кульминационный момент выясняется, что это такое, или происходит что-то приятное, смешное.

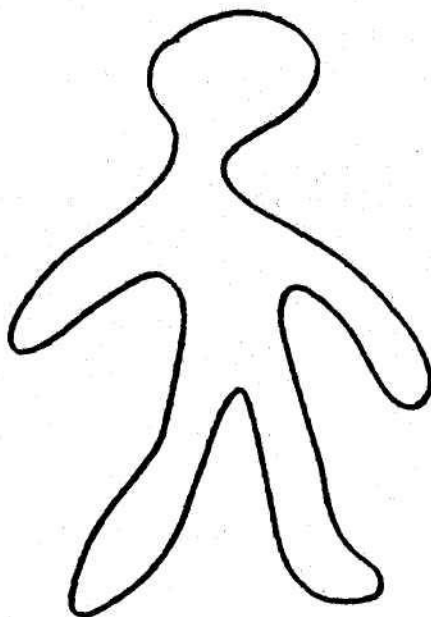
5-й класс, занятие 12

Текст «Диплома достижений» аналогичен приведенному в материалах для 1 -го класса (занятие 12).

8-й класс, занятие 3

| | | |
|---|---|---|
| В школе я словно птица, которая... | Мне не нравится в школе то, что... | У меня есть несколько не очень любимых предметов, и я не люблю их потому... |
| Если бы мне предложили бросить школу... | Домашние задания, которые нам задают... | Если меня спросят, зачем я хожу в школу, я отвечу... |
| Особенно не хочется идти в школу, когда... | Мои одноклассники... | Если бы наша школа стала зоопарком, я бы в нем оказался... потому что... |
| Если бы меня превратили в предмет школьной мебели, то я хотел бы стать... потому что... | Учителя у нас в школе... | Самое неприятное в школьной жизни... |

8-й класс, занятие 4



8-й класс, занятие 6

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Вызвали к директору | Раскритиковали сочинение при всех | Ругают за то, чего ты не делал |
| Случайно разбил окно | На физкультуре надо при всех сделать упражнение, которое не получается | Ждешь результатов контрольной |
| На перемене попал мячиком в учителя | Перессорился со всеми одноклассниками | Готовишься к ответственной контрольной |
| Вызвали отвечать на уроке | Вызывают родителей в школу | Многих похвалили, а тебя нет |

8-й класс, занятие 12

Текст «Диплома достижений» аналогичен приведенному в материалах для первого класса (занятие 12).

Приложение 5

Материалы для проведения адаптационных классных часов

1-й класс, занятие 2

До чего же скучно, братцы,

На чужой спине кататься!

Дал бы кто мне пару ног,

Чтобы сам я бегать мог,

Я б такой исполнил танец!

Да нельзя, я — школьный... *(ранец)*

Нарисует все, что хочешь, — И лужайку, и лесочек, Домик, речку и шалаш. Что же это?...
(карандаш)

Кулик невелик

Целой сотне велит:

То сядь да учись,

То встань, разойдись, *(школьный звонок)*

Хоть не прачка я, друзья, Старательно стираю я. *(резинка)*

Если ей работу дашь —

Зря трудился карандаш, *(резинка)*

Где носом проведет,

Там заметку кладет. *(карандаш)*

В снежном поле по дороге Мчится конь мой одноногий, И на много-много лет Оставляет синий
след. *(ручка)*

Говорит она беззвучно, Но понятно и нескучно. Ты беседуй часто с ней — Станешь вчетверо умней.

(книга)

Хоть и любят молодца,

А бьют-колотят без конца. *(мяч)*

В брюхе баня,

В носу решето,

На голове — пуговица,

Одна рука —

И та на спине. *(чайник)*

Рядом разные подружки, Но похожи друг на дружку. • Все они сидят друг в дружке, И всего одна
игрушка. *(матрешка)*

Ускользает, как живое, Но не выпущу его я. Белой пеной пенится, Руки мыть не ленится. *(мыло)*

Всегда шагаем мы вдвоем,

Похожие, как братья,

Мы за обедом — под столом,

А ночью — под кроватью. *(ботинки)*

Мойдодыру я родня. Отверни-ка ты меня, И холодную водою Живо я тебя умою. *{кран}*

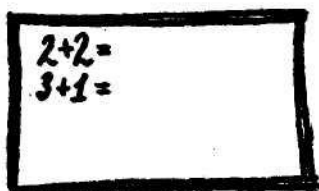
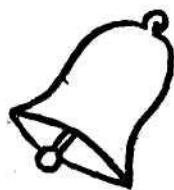
Умею прыгать и катиться, И если бросят — полечу. Кругом смеющиеся лица: Все рады круглому...

(мячу)

Для пяти мальчиков

Пять чуланчиков,

А выход один. *(перчатка)*

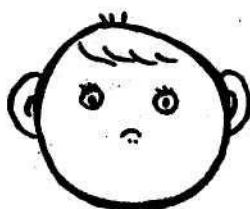


1-й класс, занятие 3

В одной школе однажды случилось что-то невообразимое. Раньше это была обычная школа: там были уроки и перемены. На уроке все учились: внимательно слушали учителя, отвечали только тогда, когда их спрашивали, поднимали руку, прежде чем ответить на вопрос.

Но это жутко не понравилось злобной Дюдюке. Она очень не любила порядок и дисциплину. Да и в школу никогда не ходила: ни читать, ни писать не умела. Зато хорошо умела колдовать.

И вот однажды, подглядывая в окошко за тем, как хорошо на уроке чтения 1 «А» учит новые буквы, Дюдюка, не на шутку рассердившись, заколдовала всех первоклассников. И вдруг без всякого повода Петя прямо посреди урока начал играть в трансформеров. Прямо на парте! А Лена с Олей начали болтать, и даже не шепотом, в полный голос! А Виталик стал кидаться в расписание уроков мячиком! И все остальные ученики тоже стали вести себя просто возмутительно! Учителя никто не слушал...



5-й класс, занятие 6

Школьная тревожность (Герасимова А., 2001)

Это была высокая худая дама в длинном темном платье. Пока Алевтина Юрьевна писала на доске задания, дама незримо ходила по классу, где сидел 3 «А», и потирала свои тонкие руки. Сегодня у нее был

важный день. Через десять минут ученики начнут писать самостоятельную работу, и, возможно, ей, Школьной Тревожности, удастся подчинить себе кого-нибудь из них.

Для начала она наметила себе две жертвы: маленькую рыжую девочку и кудрявого мальчика, сидящих за одной партой. Алевтина Юрьевна объявила начало самостоятельной работы. Школьная Тревожность подседа к Марусе Иволгиной и начала применять проверенный прием — напускание тумана в голову. «Ты ничего не знаешь, ты все забыла», — шептала дама, как заклинание. Маруся на мгновение замерла, будто прислушиваясь. Но потом решительно замотала головой и забормотала себе под нос: «Этого не может быть. Я же точно помню, как готовилась к этой самостоятельной работе. Мы с папой вчера занимались два часа!» Сраженная последним аргументом, Школьная Тревожность немножко уменьшилась в размерах и пересела от девочки к ее соседу.

Она изменила тактику и пустила в ход другой прием: устрашение. «Ты плохо напишешь эту работу и получишь двойку. Это будет ужасно. В среду учительница объявит результаты, и ты поплетешься домой подавленный, несчастный...» — зловеще заговорила она на ухо Сеньке Соболеву. «Так, в среду у меня тренировка. Что бы там ни было, опаздывать я не собираюсь!» — решительно возразил Сенька непонятным для себя мыслям. Больше всего на свете он любил свои занятия по карате. Сенька мысленно представил себе красивый удар, который как раз на прошлой неделе показывал им тренер.

Школьная Тревожность отлетела на противоположный конец класса, как будто этот воображаемый удар пришелся по ней. Из последних сил доползла она до парты, за которой сидела светленькая девочка в голубом платице. Это была Света Морозова. «Посмотри, как качает головой Алевтина Юрьевна. Она смотрит на тебя и думает, какая ты непонятливая и слабая ученица и что надо будет тебя оставить на второй год», — прохрипела Школьная Тревожность, уже думая, что 3 «А» непобедим, но не отказываясь от своего последнего шанса на успех.

И тут девочка испуганно вскинула глаза. Алевтина Юрьевна действительно качала головой (ей немножко жал воротничок). Девочка побледнела, Школьная Тревожность поняла, что нашла себе жертву. И даже прозвеневший звонок не спас чудесную девочку Свету Морозову, потому что у нее не было своих приемов борьбы со Школьной Тревожностью.

9-й (11-й) класс, занятие 5

Правила подготовки к экзамену

1. Готовиться к экзамену нужно постепенно. Для этого примерно за месяц нужно подобрать материал для подготовки к ответу на каждый экзаменационный вопрос и составить план: в какой день сколько вопросов нужно выучить. Этот план обязательно нужно записать и следить за его выполнением. За соблюдение плана можно себя чем-нибудь побаловать.

2. При подготовке каждого ответа нужно составить себе примерный план, выделив основные смысловые фрагменты. Учить желательно днем, а повторять — перед сном и утром: информация переходит в память на длительное хранение в то время, когда человек спит. Хорошо, если есть возможность повторить вслух, например, рассказать выученное родителям. Или, по крайней мере, пересказать самому себе, не подглядывая в учебник. Это заметно улучшит качество запоминания.

3. В период подготовки к экзаменам важно хорошо питаться и высыпаться, иначе можно заработать множество трудно излечимых заболеваний.

4. И последнее. Говорят, что легче запомнить материал за тем рабочим столом, на котором есть желтые и фиолетовые предметы. Попробуйте!

10-й класс, занятие 1

Уважаемые ученики 10-го класса!

Нам, вашим учителям и администрации школы, важно узнать ваши первые впечатления от учебы в старших классах. Ответьте,

пожалуйста, на несколько вопросов. Старайтесь отвечать искренне: здесь нет «хороших» и «плохих», «правильных» и «неправильных» ответов.

1. Почувствовали ли вы, что возросла учебная нагрузка?

☐ да,

☐ нет,

☐ трудно сказать.

2. Сколько времени вы, в среднем, каждый день тратите на выполнение домашнего задания?

3. Как вы считаете, с чем могут быть связаны участвовавшие пропуски уроков десятиклассниками?

☐ слишком большая нагрузка,

☐ на уроках неинтересно,

☐ не все предметы нужны,

☐ в старших классах школы должно вводиться право свободного посещения уроков,

☐ администрация должна жестче следить за посещаемостью D другое; что именно? _____

4. Многие учителя говорят, что на уроках в десятых классах возникают проблемы с дисциплиной. Так ли это?

- ☐ да, D нет,
☐ не знаю.

5. Если проблема дисциплины действительно существует, чем, по вашему мнению, она может быть вызвана?

- ☐ учителям и администрации нужно вести себя более требовательно,
☐ на уроках неинтересно,
☐ за день в школе сильно устаешь, поэтому трудно сидеть тихо на всех уроках,
☐ на уроках слишком мало возможностей высказываться и выражать свою точку зрения,
☐ просто некоторые ребята не умеют себя вести и «заводят» весь класс,
☐ другое, что именно? _____

6. У вас сформировался новый класс. Довольны ли Вы тем, как складываются в нем отношения?

- ☐ да,
☐ скорее да, чем нет, D трудно сказать,
☐ скорее нет, чем да, D нет.

7. Как Вы думаете, чего не хватает вашим одноклассникам?

8. Как Вы думаете, чего не хватает вашим учителям?

9. Какую главную цель вы можете поставить перед собой в этом учебном году?

10. Оправдались ли, в целом, ваши ожидания относительно обучения в десятом классе?

- ☐ да,
☐ скорее да, чем нет, D трудно сказать, D скорее нет, чем да,
☐ нет.

Большое спасибо!