

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки / специальности)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Возможности социально-психологического тренинга в профилактике
тревожности в подростковом возрасте

Обучающийся

А.Н. Косаева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук, доцент Э.Ф. Николаева

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Изучение возможностей социально-психологического тренинга в профилактике тревожности в подростковом возрасте направлено на выявление этой формы работы для профилактики тревожности у детей в подростковом возрасте.

Бакалаврская работа посвящена изучению проблемы эмоционального благополучия подростка и поиска путей и методов своевременной профилактики такого эмоционального неблагополучия, как тревожность.

Целью работы является изучение такой формы оказания психологической помощи как социально-психологический тренинг для профилактики тревожности. Задачами работы стали изучение теоретической проблемы тревожности, ее особенностей в подростковом возрасте и экспериментальное изучение тревожности у подростков.

В ходе экспериментального исследования в работе выявлялся актуальный уровень тревожности детей подростков, разрабатывалась и апробировалась программа психологической профилактики ее в ходе социально-психологического тренинга. Также в исследовании была проверена эффективность реализованной программы, где была установлена положительная динамика показателей тревожности у подростков, участвующих в работе программы профилактики.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, одна из которых представляет собой теоретический анализ проблемы тревожности, а вторая, экспериментальная, содержит отчет по результатам исследования в целях проверки гипотезы исследования. Работа содержит также заключение и список используемой при исследовании литературы.

Для наглядного отражения результатов анализа эмпирических данных в работе использованы 9 таблиц и 9 рисунков.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретический анализ проблемы тревожности в подростковом возрасте и возможностей социально-психологического тренинга как метода ее профилактики	9
1.1 Современные взгляды на проблему тревожности в отечественной и зарубежной психологии.....	9
1.2 Особенности тревожности в подростковом возрасте.....	17
1.3 Социально-психологический тренинг как метод профилактики тревожности.....	28
Глава 2 Экспериментальное исследование возможностей социально-психологического тренинга в профилактике тревожности у подростков	39
2.1 Организация эксперимента и методы исследования	39
2.2 Эмпирическое изучение тревожности у детей подросткового возраста.....	42
2.3. Разработка и апробация программы социально-психологического тренинга по профилактике тревожности у подростков.....	50
2.4 Анализ полученных результатов.....	59
Заключение	70
Список используемой литературы	75

Введение

Актуальность исследования. Эмоциональные состояния человека находятся в современном мире в таком положении, что привлекают внимание многих специалистов-практиков разных направлений. Выраженность психоэмоционального неблагополучия в целом, нарастание клинических показателей страха, депрессии, личностной тревожности у людей разных возрастов и социального статуса определила для всемирной организации здравоохранения необходимость проведения статистических исследований, результатом которых стали выводы о том, что примерно половина населения Земли периодически и в разных возрастах страдает нервно-психическими расстройствами, а распространенность депрессии такова, что к 2020 годам XXI века она займет 2-е место среди причин инвалидизации населения и смертности (после сердечно-сосудистых заболеваний). На сегодняшний день благодаря многочисленным кросс-культурным исследованиям был зафиксирован тот факт, что каждый десятый житель планеты страдает депрессией, а вот тревожные расстройства имеют уже до 27 % населения. Все это требует как продолжения углубленных научных исследований тревоги и тревожности, так и поиска практического решения задач предупреждения или профилактики этих состояний или ее качественной коррекции и терапии.

Тревога многолика. Она может оказывать отрицательное воздействие на развитие личности, но в тоже время в определенной степени выполняет функции приспособительного значения. Большое значение для состояния человека и его здоровья имеет уровень тревожности, когда она становится уже отрицательно воздействующим на личность фактором и имеет тенденцию к нарастанию, запуская образование эмоциональных нарушений, невротическое реагирование, наличие чувства постоянного беспокойства.

В детских и подростковых возрастах тревожность приобретает особое значение, объясняющееся тем, что в периоды формирования личности

тревожность становится базовым основанием, вокруг которого образуются личностные структуры и конструкты ребенка, определяя не только личность детей, но и их жизненные выборы, деятельность, поведение и общение.

Проблема исследования. Так как тревожность создает неблагоприятный фон для эмоционального развития и может стать источником возникновения личностных нарушений, необходимо искать методы и средства предупреждения ее формирования как устойчивого личностного качества. Особенно важно это в детские периоды развития, когда развивается личность ребенка и все ее сферы наполняются содержанием, которым личность будет руководствоваться во все последующие периоды развития и реализации.

Проблема тревожности, ее возникновения и поиска факторов, провоцирующих развитие этого состояния, изучалась во всех теоретических направлениях зарубежной и отечественной психологии. основополагающие научные представления были сделаны С. Рачманом, Д. Барлоу, К. Ясперсом, Р. Зинбаргом, Р. Мэйем, К. Спилбергером, Ф.Б. Березиным, В.М. Астаповым, А.М. Прихожан, Г.В. Артамоновой, А.Ю. Ефановым, Н.Д. Левитовым и многими другими.

В ходе научных исследований были выявлены также и возрастные особенности тревожности и, в частности, было установлено, что подростки, переживая возраст кризиса, имеют большое количество факторов, способных спровоцировать развитие как ситуативной, так и личностной тревожности. Учитывая значимость личностного становления в этот период развития, большое значение приобретает психологическое сопровождение и целенаправленная помощь детям этого возраста с целью гармонизации их эмоциональных состояний и качественного развития личностных качеств, умений и навыков. Это и является проблемой нашего исследования.

Противоречия:

– тревожность в современной науке является хорошо изученным состоянием человека. однако все еще недостаточно четко обозначены

условия и факторы, определяющие закрепление тревожности в личностной структуре и провоцирующие переход тревожности на клинические уровни невротизации личности;

– на современном этапе в науке особенности ребенка подросткового возраста изучены довольно-таки подробно и целостно. Однако все еще требуется уточнения механизмов и путей, способствующих максимально качественному развитию личности подростка и выделению внутренних механизмов, позволяющих гармонизировать психоэмоциональную сферу личности в период проживания детьми подросткового кризиса;

– не смотря на активное развитие практической психологии и расширение форм, методов и технологий ее внедрения в практику для оказания психологической помощи личности, все еще требуется углубленное изучение их эффективности для решения задач профилактики и коррекции неблагополучия в детские периоды развития.

Цель – изучение возможностей социально-психологического тренинга в профилактике тревожности в подростковом возрасте.

Объект – тревожность в подростковом возрасте.

Предмет – социально-психологический тренинг в профилактике тревожности в подростковом возрасте.

Гипотеза – мы предполагаем, что социально-психологический тренинг, как форма психологической помощи и метод целенаправленных изменений, содержащий игры и упражнения на доверие, на формирование конструктивных навыков взаимодействия и общения, дающий опыт раскрытия и безоценочного принятия, будет способствовать снижению уровня тревоги у подростков, что явится профилактикой развития личностной тревожности у детей этого возрастного периода развития.

Задачи.

1. Провести теоретический анализ проблемы тревоги и тревожности в исследованиях отечественной и зарубежной психологии и ее особенности в подростковом возрасте.

2. Эмпирически изучить состояние тревожности у детей подросткового возраста.

3. Разработать и апробировать социально-психологический тренинг для подростков, направленный на профилактику у них тревожности.

4. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы о возможностях социально-психологического тренинга в профилактике тревожности в подростковом возрасте.

Методы и методики исследования.

Метод теоретического анализа.

Методы психодиагностики:

– опросник «Шкала тревоги» Ч. Спилбергера-Ю. Ханина;

– опросник «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка.

Методы количественного и качественного анализа.

Методологическая основа исследования. Методологически работа основана на исследованиях тревожности и ее особенностей в подростковом возрасте, проведенными С. Рачманом, Д. Барлоу, К. Ясперсом, Р. Мэйем, К. Спилбергером, Ф.Б. Березиным, В.М. Астаповым, А.М. Прихожан, Г.В. Артамоновой, Н.Д. Левитовым и другими.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации данных по проблеме тревожности, ее видов и форм, механизмов ее образования и закрепления и негативных влияниях на личность устойчиво существующей диффузной тревожности, а также особенностей тревожности у детей подросткового возраста.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации социально-психологического тренинга, предназначенного для подростков с выраженным уровнем личностной тревожности, как формы

психологической профилактики и минимизации ее негативного влияния на детей в этом возрасте.

Новизна исследования заключается в изучении методов и форм психологической профилактики тревожности у подростков посредством специально составленной программой органичной не только для достижения цели снижения тревожности, но и для решения возрастных задач развития личности и формирования у подростков новообразований, ориентированных на зону ближайшего развития.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальной базой исследования выступила общеобразовательная школа МОУ СОШ № 17, в которой была сформирована выборка испытуемых, участвующих в экспериментальном исследовании в количестве 26-ти человек подросткового возраста, обучающихся в этой школе, в возрасте от 14-ти до 15-ти лет.

Структура и объем работы. Работа содержит введение, две главы (теоретическую и экспериментальную), заключение и список используемой литературы (63 источника). В работе содержится 9 таблиц, 9 рисунков. Общий объем работы содержит 80 страниц.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы тревожности в подростковом возрасте и возможностей социально-психологического тренинга как метода ее профилактики

1.1 Современные взгляды на проблему тревожности в отечественной и зарубежной психологии

Человек и его эмоциональные состояния находятся в современном мире в таком положении, что привлекают внимание многих специалистов-практиков (психологов, психотерапевтов, неврологов и других специалистов). Выраженность психоэмоционального неблагополучия в целом, нарастание клинических показателей страхов, депрессии, личностной тревожности у людей разных возрастов (включая детские периоды развития) и социального статуса определила для всемирной организации здравоохранения необходимость проведения статистических исследований, результатом которых стали выводы о том, что примерно половина населения Земли периодически и в разных возрастах страдает нервно-психическими расстройствами, а распространенность депрессии такова, что к 2020 годам XI века займет 2-е место среди причин инвалидизации населения и смертности (после сердечно-сосудистых заболеваний) [59]. На сегодняшний день благодаря многочисленным кросс-культурным мета исследованиям, проведенным и в мире, и в России (С.А. Шальнова, Г.В. Артамонова, А.Д. Деев, А.Ю. Ефанов, А.О. Конради, Э.В. Минаков, Е.В. Ощепкова и другие) был зафиксирован тот факт, что каждый десятый житель планеты страдает депрессией, а вот тревожные расстройства имеют уже от 12 до 27 % населения, причем речь в исследованиях идет о социально и экономически благополучных странах [55]. Все это требует как продолжения углубленных научных исследований тревоги и тревожности, так и поиска практического решения задач предупреждения или профилактики этих состояний или ее качественной коррекции и терапии.

В современной зарубежной и отечественной психологии накоплен уже огромный эмпирический и экспериментальный материал, позволяющий хорошо понимать не только саму суть тревожности, но и понимать пато- и психогенез ее, факторы, влияющие на ее образование, ее влияние на личность и все формы ее активности. Так, обязательным сегодня считается выделять разницу между тревогой и тревожностью. Рассмотрим эти научные понятия и категории.

Тревога в толковом словаре С.И. Ожегова определяется как «беспокойство, волнение в ожидании чего-либо неизвестного или неопределенного» [34].

В психологическом словаре под тревогой понимается «болезненное по своей природе дополнение к субъективно неприятному эмоциональному состоянию страха или других предчувствий, направленных в будущее, при отсутствии какой-либо ощутимой угрозы или опасности или полном отсутствии связи этих факторов с данной реакцией. Тревога может сопровождаться чувством физического дискомфорта и проявлениями произвольной и вегетативной дисфункции организма. Тревога может быть ситуационной или специфической, т. е. связанной с определенной ситуацией или предметом, или «свободно плавающей», когда отсутствует какое-либо явное связывающее звено с внешними факторами, вызывающими эту тревогу» [11].

Тревожность же объясняется несколько иначе – «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Тревожность рассматривается как личностное образование и / или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов. Тревожность, имея природную основу (свойства нервной системы), складывается прижизненно, в результате действия социальных и личностных факторов или спецификой отношений, в частности детско-родительских. В более взрослом возрасте тревожность может порождаться

внутренними конфликтами, преимущественно самооценочного характера. Различается адекватная тревожность, являющаяся отражением неблагополучия человека в той или иной области, хотя конкретная ситуация может не содержать угрозы, и неадекватная тревожность. Тревожность является показателем неблагополучия личностного развития, и сама оказывает на развитие отрицательное влияние. Тревожность может явиться предвестником невроза, а также его симптомом и механизмом развития. Входит в качестве одного из основных компонентов в «посттравматический синдром», т. е. комплекс переживаний, обусловленных пережитой психической и / или физической травмой» [11].

В целом, объясняя суть тревожности, можно сказать, что она является следствием испытываемого человеком, но заблокированного состояния (как правило возбуждения), вызванного чем-либо происходящим или предполагаемым [35].

На данный момент большинство исследователей сходятся на необходимости разделения таких состояний как тревога, страх и тревожность, а также различать обязательно тревогу и депрессию. Так, отечественный исследователь тревожности Н.Д. Левитов считает, как и многие другие, что тревога по своей сути очень сближается со страхом [27]. Эта же мысль поддерживается и дифференцированным подходом в исследовании тревоги, который говорит о том, что «феномен тревожности сложен и состоит из доминирующей эмоции страха, который взаимодействует с одной или несколькими другими фундаментальными эмоциями – страхом, гневом, виной, стыдом и интересом...» [46].

В американской психологической школе распространена мысль о предвосхищении (антиципации) человеком сложностей, проблем или неприятностей и страха такой вероятности как источниках тревоги, тем самым, не разделяя категорически эти два психических состояния – тревога и страх. Если более детально рассматривать тревогу и ее связь со страхом, можно выделить разные мнения. Например, Д. Барлоу в своих исследованиях

приходит к выводу о необходимости отличия одного от другого [7], а С. Рачман, напротив, не видит необходимости в отделении тревоги от страха, так как в ощущениях человека они объединяются в комплексное образование [61]. Многие исследователи согласны с такой позицией и даже рассматривают тревогу через страх чего-либо, испытываемый человеком по определенному, пусть даже и не осознаваемому поводу.

К. Ясперс же на основании введенного им критерия сформулировал четкое объяснение необходимости разделения этих состояний. Этим критерием явилась степень определенности и направленности состояния, то есть, «в соответствии с этим критерием тревога ощущается вне связи с каким-нибудь стимулом («свободно плавающая тревога»), тогда как страх соотносится с определенными стимулом и объектом» [58].

Р. Мэй, экзистенциальный психолог, также не считает возможным видеть состояния тревоги и страха тождественными. Он считает, что тревога «как эмоциональная реакция, существует беспредметно, поскольку условия, ее порождающие, неизвестны. Особенностью тревоги является то, что интенсивность эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию непропорционально выше величины объективной опасности. В случае же страха интенсивность эмоциональной реакции пропорциональна величине опасности, вызвавшей ее» [32] (при условии нормы и отсутствии невротических фобических расстройств).

Также тревога отличается и от депрессивных состояний. По мнению таких исследователей, как Р. Зинбарг, Д. Барлоу, Р. Герц, Т. Браун, главным отличием здесь становится наличие возможности или «надежды на активное противодействие стрессу» [63], которая сохраняется при тревоге и практически отсутствует при депрессии. Хотя в психологии также существует объединяющая различные взгляды позиция по поводу существования схожих симптомов у этих состояний.

Большой вклад в исследование тревожности был сделан К. Спилбергером, который, систематизировав полученные в ходе

исследований данные, сформулировал необходимость разделять тревожность по формам. Так, предложив изучать отдельно ситуативную и личностную тревожность, он практически дифференцировал степень подверженности личности тревоге относительно реакции на события жизни. Личностная тревожность имеет диффузный характер, существует в личности как ее характеристика и определяет реакцию тревогой на свою активность во всех сферах своей жизнедеятельности. А ситуативная тревожность не имеет в личности такого широкого распространения и возникает как реакция в ситуациях определенного рода, существуя как реактивная тревога [56]. Также К. Спилбергер разработал известный опросник тревожности, благодаря которому можно получить психометрическую информацию не только о степени тревожности респондента, но и ее форме, которая у него присутствует [56], который популярен до сих пор и адаптирован в России Ю.Л. Ханиным.

В отечественной психологии Н.Д. Левитов продолжил развивать подход К. Спилбергера, но определял личностную тревожность как черту характера индивида, свойство личности, а источником тревоги в данной форме считал интерпретацию любой ситуации, как угрожающей личности (не только физической опасности, но и опасности для самооценки, представлениях о собственной значимости, самоидентичности и прочее) [27].

Большой вклад в исследование тревожности в отечественной психологии сделала А.М. Прихожан. Он выразился в том, что понимается ею тревожность как «переживание эмоционального дискомфорта из-за предчувствии грозящей опасности» [38] и является длительно существующим личностным образованием. А.М. Прихожан также указывает, что тревожность является своеобразным регулятором активности личности, побуждая ее к выбору стратегий поведения, способных минимизировать или компенсировать тревогу. Также она указывает на источники формирования тревожности, коими для личности являются условия, в которых не происходит удовлетворения значимых потребностей в каждом возрастном

периоде человека, и ребенка в том числе. А.М. Прихожан считает, что устойчивость и личностную особенность тревожности приобретает только к подростковому возрасту, а до этого периода является реакцией на внутрисемейные особенности и нарушения детско-родительских отношений или неконструктивных стилей воспитания. Объясняя это более подробно, она говорит, что «в подростковом возрасте обсуждаемый конструкт приобретает форму устойчивого личностного образования, опосредуясь при этом особенностями Я-концепции, отношением к себе. Механизм закрепления и усиления тревожности представляется как замкнутый психологический круг, ведущий к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности [38]. Также ей был сделан вывод о наличии возрастных особенностей тревожности, объясняемые количеством и направленностью тревоги в рамках конкретных периодов развития ребенка. Так, «возрастные пики тревожности» [38] – это принадлежащая А.М. Прихожан характеристика, где тревога соотносится с доминирующей здесь ситуацией развития, ведущей деятельностью и социально-психологической и личностной потребностью ребенка.

Помимо указанных нами авторов, исследованием тревоги в отечественной психологии занимались Л.И. Божович, Ф.Б. Березин, Г.Г. Бочкарева, А.И. Захаров, И.В. Дубровина и многие другие. Отечественная психология свойственно, как формулирует Т.Я. Решетова, рассматривать тревожность в виде своеобразного «аффективного переживания, являющееся длительным, глубоким эмоциональным переживанием, связанным с активно действующими потребностями и стремлениями, имеющими для субъекта жизненно важное значение. Чем более существенны для человека потребности, удовлетворение которых находится под угрозой, тем более сильными будут его аффективные переживания» [41].

Ф.Б. Березин, исследуя проблему адаптации человека, уделял большое внимание и тревоге личности. В контексте приспособления тревога, указывал он, носит адаптивный характер и стимулирует субъекта на «более интенсивные и целенаправленные действия, выполняя адаптивную функцию» [9]. В случае же излишне интенсивной и протяженной во времени тревоги напротив, указывает Ф.Б. Березин, целесообразность поведения в аспекте адаптации нарушается, и предполагаемая для успешной адаптации интеграция не происходит.

Представитель функционального подхода В.М. Астапов рассматривает тревожность «как результат совокупной работы когнитивных, аффективных и поведенческих реакций на уровне целостной личности» [5]. Им же были выделены функции тревоги, где В.М. Астапов указал на сигнальную, поисковую и оценочную функции. Тревога как сигнал определяет что-то как опасное; тревога как поиск подчеркивает необходимость выявления ее источника; тревога как оценка подключает когнитивный анализ тревожащей ситуации.

Большое внимание в отечественной психологии уделяется изучению ситуативной тревожности и тревожности, возникающей в конкретных ситуациях или условиях детальности. Например, Т.Я. Решетова, В.А. Никитина, Л.М. Костина, С.А. Дмитриева и другие посвящали свое внимание изучению школьной тревожности [48].

Благодаря научным исследованиям феномена тревожности, выполненных в разных областях и изучивших это состояние с разных сторон (биохимическое направление исследований тревожности, физиологическое направление, философско-психологическое и психологическое направления изучения тревожности), сегодня однозначно указывают на важность учета таких параметров, как форма тревожности, ее уровень и качества тревоги. Все это имеет значимость из-за вредоносности этого эмоционального состояния, оказывающего влияние на все сферы личности, самооценку и способность к самореализации. Также уровень тревожности важен в аспекте

влияния ее на нервно-психическое состояние личности и высокой подверженности человека к формированию неврозов. Так, Ф.Б. Березин выделил порядок нарастания тревоги в личности, обозначив это как «уровень выраженности тревоги, образующий тревожный ряд» [8]. Представим последовательно уровни нарастания тревожности по Ф.Б. Березину:

«– ощущение внутренней напряженности – способствует интенсификации и модификации активности, включению механизмов интрапсихической адаптации;

– гиперестезические реакции – нарушение дифференцировки значимых и незначимых стимулов, ведущее к неадекватным по направленности и силе поведенческим реакциям;

– собственно тревога – ощущение неопределенной опасности;

– страх – формируется в результате конкретизации тревоги;

– ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы;

– тревожно-боязливое возбуждение – выражение потребности в двигательной разрядке. Дезорганизация поведения достигает максимума, и возможность целенаправленной деятельности исчезает» [9].

Д.А. Леонтьев, анализируя последствия воздействия тревоги и выделяя в этом контексте невротическую тревогу, считал, что переход тревоги на невротический уровень может являться признаком (симптомом) некачественного или неуспешного опыта совладания с «нормальной тревогой» [28]. Конструктивным вариантом, по мнению Д.А. Леонтьева, работой личности с тревогой явилось бы активное поведение, направленное на «трансформацию реальности в соответствии со своими ожиданиями, которая при невротическом уровне искажается личностью», что не влияет на снижение тревоги, а лишь способствует ее нарастанию и латентности [28].

Такое негативное влияние тревоги ставит острый вопрос о необходимости своевременной профилактики или коррекции тревожности, особенно в детских и подростковых возрастах, где некомпенсированная

тревога влияет на образование глубинных личностных слоев на невротической основе.

Рассмотрим далее особенности тревожности в подростковый период развития личности.

1.2 Особенности тревожности в подростковом возрасте

Подростковый возраст – возраст становления личности, возраст перехода человека от детства к взрослости, который, по мнению научного сообщества, является возрастом напряжения, конфликта и кризиса ребенка. Действительно, в период от 12-14 лет (ранний период подросткового возраста) до 15-17 лет (поздний период, зачастую классифицируемый как ранняя юность) происходит масштабное изменение всех сфер ребенка – как физической и эмоциональной, так и социо-психологической, то есть, изменение всей личности. Но, если физически ребенок меняется количественно (увеличивается рост, вес, гормональная система и функциональные характеристики организма), то психологически подросток меняется качественно [2].

Этот возраст считают возрастом становления самосознания личности, рефлексии и осознания себя как Я, что выражается в очередном кризисе «Я» (первый из подобных ребенок проживает в трехлетнем возрасте) и высвобождении «чувства взрослости» (Д.Б. Эльконин) [57]. Потребность быть взрослым сталкивается с естественным ограничением и возрастной невозможностью, существующей у ребенка в этом возрасте, как по причине незрелости личностных сфер, так и по социокультурным и социо-психологическим ограничениям, существующим в современном мире, порождая период «бури и натиска» (С. Холл) [53].

Подростковый возраст – это возраст критического проживания внутреннего конфликта, кризиса, самосознания, выплескивающегося во внешний мир в виде конфронтации с миром взрослых, сложностей во

взаимоотношениях со сверстниками, суть которого заключается в заявлении подростка о себе и поиске способов преодоления страха и тревоги быть растворенным в мире Других [1].

Э. Шпрангер, автор культурно-психологической концепции взросления подростка, считал, что в этот период происходит «вращение личности в культуру» [62], когда доминирующими новообразования являются самоидентичность, рефлексия посредством открытия собственного уникального Я. Холистическая направленность его взглядов выразилась в исследованиях целостного человека, включая его ценностно-смысловую сферу, сознание и самосознание и мировоззренческих конструктив личности. Именно это, по его мнению, позволит лучше понимать функционирование личности подростка, его направленность и мотивацию в совокупности с эмоциями и состояниями.

Такие сложные и глобальные качественные изменения личности в подростковый период развития не могут не сопровождаться различными трудностями. Так, подростку свойственны неустойчивые эмоциональные состояния, преобладание негативных эмоций и настроения, которые отражаются и на поведении, и на деятельности, и на общении детей в этот период. Вхождение в общество в новом качестве индивидуального Я вызывает множество конфликтов, влияющих не только на состояния подростка, но и его самооценку и самосознание [49]. Кризис, переживаемый детьми, порождает высокую обидчивость, конфликтность, зачастую агрессивность и тревога, сопровождающие такие перемены требуют своего осмысления и индивидуального разрешения, так как именно в этот период, по мнению Ж. Пиаже у ребенка «формируется программа жизни» [60].

Таким образом, тревожность для подростка не редкое явление, которое сопровождает этот этап становления, но, как мы уже выяснили про тревожность, превышение ее уровня как правило становится основанием для формирования отдельных личностных качеств, черт характера, влияет на содержание морально-нравственной сферы и мировосприятие ребенка, на его

перспективы жизни, что в целом определяет способность к самореализации и ее содержание.

А.М. Прихожан, уделившая в своих исследованиях большое внимание тревожности в подростковом возрасте, считает, что такое истощающее эмоциональное состояние обычно ведет за собой «углубление отрицательного эмоционального опыта» [38]. Также она предлагает воспринимать тревожность в зависимости от ее направленности и ситуаций, в которых она возникает особенно часто (или существует постоянно). Здесь ею предложена «дифференциация тревожности на самооценочную, межличностную и учебную» [38]. Тревожность может проявляться у подростков по-разному и выражаться разными способами. Так, она предлагает учитывать вербальное и невербальное выражение тревоги, где общим отличительным признаком может явиться демонстрация (словесно или телесно) испытываемого личностью дискомфорта. Помимо этого, А.М. Прихожан выделяет формы тревожности, говоря о закрытых и открытых ее вариантах. Здесь, в этих формах, тревога может быть нерегулируемая, остро протекающая и регулируемая, несущая в себе компенсирующую функцию, а также, при закрытых формах тревожности, может быть замаскированная, скрывающаяся за совершенно другими формами поведения – «лживость, агрессивность, лень, апатия, безразличие или мечтательность» [38].

Согласно существующим научным взглядам на тревожность, сама тревога играет и позитивную роль, когда она стимулирует личность на поиск объекта, источника тревоги и побуждает человека к принятию осмысленных конструктивных решений на устранение угрозы на основании когнитивной деятельности (сбора данных, их анализа, рефлексии и прочее). По мнению исследователей подросткового возраста и тревожности в этом возрастном периоде, тревога может зачастую, особенно если она существует на адекватном уровне (в пределах нормы), играть именно регулирующую и стимулирующую роль. Примером этого являются накопленные

эмпирические данные о большей успешности детей с тревогой в деятельности, например, учебной. Неуверенность здесь определяет их уровень подготовленности, знаний, мобилизует желание их использовать при решении задач, в то время как другие, уверенные в себе дети, не показывают высоких и стабильных результатов.

Также подросткам присуща тревожность по отношению к себе в целом, к своему физическому Я. Очень ярко это проявляется в ранний период подростничества, когда происходит бурное развитие тела и организма, гормональный взрыв, что выражено в наличии диспропорций, особенностей очертаний лица, состоянии кожи и волос. Это определяет и беспокойство детей по отношению к себе в аспекте красоты и физической привлекательности, особенно в сравнении с идеальным образом Я и со своими сверстниками.

Возникающая тревога по поводу личного несоответствия и, следовательно, возможной отвергнутости, у ребенка затрагивается и чувство собственной значимости, достоинства, нарушается самопринятие, страдает самооценка и Я-концепция в целом. Здесь уже развивается тревожность, обидчивость, повышенная восприимчивость к критике, вследствие чего нарушаются межличностные отношения и страдает деятельность. Ребенок становится более закрыт, старается «спрятаться», то есть, избегает публичности, ситуаций оценки и так далее. Накапливаемый им отрицательный опыт в разных сферах жизни, провоцирует усиление напряжения, эмоционального неблагополучия и рост тревожности. Усиливается это состояние открытым внешним вниманием к изменениям, происходящим с подростком, где можно услышать насмешки, оскорбления и подобные негативные отклики и мнения, что лишает ребенка ресурса к изменениям, которых можно подождать (физическое и соматическое развитие) или развить путем собственных усилий.

Такая ситуация понятным образом ухудшает состояние детей. Так указывал и В.В. Лебединский – «повышенная тревожность в этом возрасте

становится риском развития невротических расстройств личности, отклоняющему поведению и другим эмоциональным нарушениям» [26]. Тревожность для подростка он выделял как заметное явление и состояние, объединяя ее с нарушением самооценки и «запутанностью» (противоречивостью) самосознания и Я-концепции. Также В.В. Лебединский подчеркивает круги разрастания влияния тревожности, которые выходят во внешний мир, нарушая общение детей, обуславливая во-многом неуверенное или неадекватное поведение и мешает целеполаганию и целенаправленности.

Крупные исследования проводились для понимания связи тревожности и деятельности подростка. Так, была обнаружена корреляция между тревогой и развитием, когда состояние, нарушающее чувство комфорта и безопасности, стимулирует ребенка к поисковой деятельности, а следовательно, и к развитию, к приобретению нового опыта или навыков. А вот нетревожным детям нет необходимости напрягаться для разрешения ситуаций, так как они и не видят актуальности этого без сигнала об угрозе [9].

Исследования тревожности у подростков подчеркивают наличие разных причин ее в этом возрасте. Ученые предлагают дифференцировать их на психологические и социальные. Если суть социальных причин ясна и четко обозначается (межличностные отношения в школе, семье и со сверстниками, которые существуют актуально или были в опыте ребенка по ходу его развития и становления), то психологические причины более разнообразны и глубоки. Так, согласно концепции А. Адлера, большое влияние на степень и глубину тревожности имеет личностная направленность ребенка в континууме «Эго-направленность» – «Социо-направленность» [3]. Исследования подтверждают, что дети, активно проявляющиеся в социуме и имеющие нормальные контакты со сверстниками, менее тревожны, причем не только не имеют личностной тревожности, но и ситуативной [43]. Другие исследования (В.Н. Астапов) указывают, что направленность вовнутрь, интравертированность ребенка,

выражающаяся в меньшей коммуникабельности, не склонности к социально-активной жизни, с повышенной чувствительностью и рефлексией, напротив провоцируют развитие более высоких показателей тревоги и даже формированию личностной тревожности. Также подтверждается связь высоких уровней тревоги у детей с нарушением у них самовосприятия и дисморфофобическим компонентом личности, а также корреляция между истощаемым типом личности и уровнем тревожности ребенка [6].

Много интересных и содержательных исследований было сделано в направлении связи тревожности со спецификой межличностного общения детей. Такой интерес понятен и обусловлен видом ведущей деятельности детей в подростковой период развития – общением со сверстниками, как деятельности, развивающей личность в социально-психологическом плане, позволяющей быть готовым к конструктивному функционированию детей на следующем возрастном этапе и ориентирующей их на зону ближайшего развития.

Как отмечает А.В. Фролова, обобщая научные взгляды и позиции, общение, особенно со сверстниками, для подростка является абсолютно значимым. Именно здесь решаются задачи самосознания, поиска самоидентичности, миропонимания в целом. Также у детей вырабатываются актуальные социальные навыки – понимание других, их инаковости и необходимости ее принятия, различные варианты коммуникации, стратегии поведения, способы и подходы к общению и взаимодействию в целом. Здесь подросток получает опыт социальных отношений [51].

В общении со сверстниками ребенок удовлетворяет многие значимые потребности и мотивы личности. Через близкие, дружеские отношения дети получают принятие, чувство собственной значимости, опыт доверия и преданности, уважения и самоуважения [25]. Однако, в силу возрастных особенностей (максимализм, изменчивость взглядов, критичность, оценочность, обидчивость и прочее), как указывает И.Г. Малкина-Пых, дети часто меняют свои привязанности и, следовательно, и друзей, а критерии

отбора друзей у них еще не сформированы. Зачастую детьми движут критерии популярности или аутсайдерства, а в личностных и ценностных качествах товарища они разбираются уже позже, что порождает разочарование, чувство преданности или отвергнутости, что в свою очередь переводится в негативный жизненный опыт и утверждает тревоги, страхи и недоверие [30].

Удовлетворение существующего в этом возрасте чувства взрослости также у детей происходит во взаимодействии с другими. Здесь дети сталкиваются также с противоречиями и неопределенностью – с одной стороны становление «взрослого тела» и развитие половой идентичности делает их как бы равными в мире взрослых, а с другой, сохранившаяся незрелость поступков, пренебрежение последствиями и ответственностью за это, порождают как внутренние переживания, так и внешние конфликты (с друзьями, родителями, педагогами), а также зачастую и социальные проблемы [31].

Большой опыт взросления и нахождения самоидентичности подростки находят в интимных отношениях. Новое самоощущение себя взрослым определяет и интерес детей к противоположному полу. Здесь, если в раннем периоде подростничества появившийся интерес к девочке / мальчику порождает неловкость, напряжение и выражается в противоположных по значению действиях (мальчики «задирают» девочек, боятся с ними напрямую взаимодействовать и дружить, выражают недовольство при необходимости выполнять вместе поручения и прочее, а девочки в свою очередь демонстративно игнорируют мальчиков, высмеивают и конфликтуют с ними), то в старший период этого этапа развития дети начинают уже выражать открытый интерес, предлагают «встречаться» или дружить, но происходит это все еще неловко – подростки испытывают напряжение, страх и тревогу в новом для себя качестве, беспокоятся об оценке своей мужественности / женственности, интересности для противоположного пола и прочее. Постепенно, преодолевая тревогу и напряжение, дети

самоопределяются и их отношений становятся глубже, содержательней, сложнее по смыслу и качеству. Неудачи и разочарования в аспекте интимных отношений сильно ранят детей и могут влиять на их самооценку и порождать тревогу из-за негативного опыта [19].

Общение со взрослыми складывается у подростков несколько иначе. Определяет их во многом то самое актуальное чувство взрослости, но выражается это как правило в протестном поведении, в отстаивании своих «прав и свобод», болезненно реагируют на требования или претензии к себе. Взрослыми такое поведение воспринимается не как взрослое, а как безответственное, и такая дивергенция ухудшает и детско-родительские отношения, и отношений во внешнем мире – школе, коллективе, обществе. Так, А.П. Новгородцева отмечает, что в этот период, дети, демонстрируя взрослость, модели поведения избирают по подражанию, где за основу берется образ значимого взрослого, в каком-то смысле авторитетного для него человека, составленного на основе субъективного представления о его успешности, статусности, личностной состоятельности. Неуспешная реализация себя взрослым также порождает тревожность у детей, агрессивность или напротив апатию, что негативно сказывается на их успешности и жизнедеятельности целом [33].

Исследованиями дисгармоничных межличностных отношений занимались А.М. Прихожан, С.В. Духновский, О.А. Царева, Д.И. Фельдштейн и другие [36]. В психодинамических направлениях психологии изучались личностные характеристики человека, влияющие на дисгармонию межличностных отношений. Так, К. Хорни, Э. Фромм и другие, выделяли отчужденность, отсутствие отзывчивости, сочувствия и сострадания (или неумения их выразить), значимыми факторами, влияющими на качество межличностных отношений [54, 52]. При исследовании связи тревожности с качеством отношений использовалось понимание дисгармоничных отношений, высказанное С.В. Духновским, который считает «дисгармоничные межличностные отношения таким

состоянием отношений, при котором между партнерами отсутствует единство, диалог, преобладают негативные эмоции, а также существует созависимость партнеров» [18].

При изучении связи тревожности и качества отношений было выявлено, что почти две трети детей испытывают трудности в межличностных отношениях. Они характеризуют их как конфликтные, напряженные, наполненные негативными и противоречивыми эмоциями и чувствами, такими как злость и вина, зависть и стыд, неприязнь и раскаяние. Также эта группа детей указывает на сопровождающее их чувство одиночества, не смотря на количество связей в межличностных отношениях. Изучение тревожности детей с дисгармоничными межличностными отношениями выявляется взаимосвязанность этого с тревожностью, причем как ситуативной, так и личностной [20].

Также, значимой особенностью детей этого возраста является снижение значимости учебной деятельности, хотя по-прежнему остается доминирующей сферой активности и реализации. Здесь, как мы видим, ребенок тоже находится в противоречии – он делает то, что ему неинтересно, хотя и сам прекрасно понимает, что делает он то, что нужно и что должно. Тревожность, нарастающая в такой ситуации, влияет на параметры учебной деятельности и часто отражается на успешности учебы подростка.

Другая сторона снижения учебных достижений объясняется проблемой ситуативной тревожности, где школьная тревожность выделяется отдельной формой состояния ребенка. Характеризуя этот феномен, можно сказать, что «школьная тревожность – это особый вид психического состояния, который формируется в процессе обучения и характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства тревоги, озабоченности, нервозности, которые сопровождаются различными вегетативными реакциями и возникают в сложных, стрессовых ситуациях, таких, например, как экзамены, контрольные работы» [47].

В исследованиях Т.В. Евдокаровой, С.Н. Дмитриевой и других, изучавших связь тревожности и учебной деятельности детей этого возраста, указывается, что у подростков с тревожностью проявляется общая напряженность в ходе учебной деятельности, излишнее волнение, им свойственно состояние тревожного ожидания и прочие подобные состояния. Понятным образом это отражается на эффективности когнитивной деятельности ребенка, затормаживаются и приобретают неустойчивость восприятие и внимание. Это в свою очередь снижает эффективность мыслительной деятельности школьников – страдает их аналитико-синтетическая деятельность, понимание сказанного, что существенно затрудняет конструктивное запоминание и воспроизведение учебного материала, то есть снижаются показатели памяти детей.

Существующий страх перед учебной деятельностью определяет перевод активного внимания на тревожащий объект, что не позволяет ребенку качественно выполнять поставленные перед ним задачи и снижает показатели учебных достижений существенным образом [23]. Накапливаемый подростком негативный опыт ухудшает его эмоциональное состояние, и существующая у него неудовлетворенность накладывает свой отпечаток на все сферы его жизнедеятельности и даже здоровье. А согласно исследованиям А.М. Прихожан, тревожность даже снижает вероятность становления креативного мышления, творческой, не способствуют формированию критического мышления и дивергентности («дивергентное мышление – это мышление, способное схватывать и осмысливать все многообразие явлений действительности, их свойств и связей между ними... Развитие дивергентного мышления является условием функционирования информации, основой выявления противоречий, нахождения скрытых связей, применения разных способов решения проблем. Дивергентное мышление – это мышление гибкое, продуктивное, дающее оригинальные варианты мыследеятельности. Это мышление, обратное конвергентному» [10]) личности в целом [39].

Также А.М. Прихожан указывает на наличие сложных связей школьной тревожности с конкретными отметками, получаемыми подростком в школе. Эта сложность была обнаружена после выводов о положительном влиянии тревоги на обыденную деятельность, коей является и учебная деятельность детей. Углубленное изучение позволило увидеть, что не смотря на отсутствие прямой зависимости, связь эта существует в субъективном оценивании детей собственной успешности, где она представлена как правило недовольством у тревожных детей и существует вполне объективно у детей с эмоциональным благополучием. А.М. Прихожан иллюстрирует эти выводы собственными высказываниями детей, в которых главными критериями выступали, с одной стороны, соответствие собственным ожиданиям (при чем это происходило и в случае получения низких баллов), а с другой – «превосходные степени» оценивания («самая лучшая работа/ответ/мнение...»). Также интересны были способы объяснения детьми «своих плохих отметок». Их доминирующей характеристикой являлись перенос ответственности на педагога с указанием причин в виде предубеждения, «нелюбви», придирок, на случайности (даже при положительном оценивании работы ребенка). Часто причинами указывались разочарование родителей («что от меня можно ожидать, как папа / мама скажет...») и тревожное ожидание этого. В случае же существования сочувствия и поддержки родителей, детьми это интерпретировалось также негативно – как снисходительность. Отдельно указывалось подростками безразличие родителей к их успехам и отметкам.

А.М. Прихожан также указывала на наличие некоторой инфантильности у детей, ярким примером которой являлось объяснение плохой отметки отношением учителя, которая свойственна в начале обучения в младших классах, которая даже и в этом возрасте «свидетельствует о недостаточной психологической готовности ребенка к школе и несформированности отношения к учителю как носителю определенной социальной роли» [39]. Причем, в ходе исследования личностных особенностей тревожных школьников разных возрастных групп

было обнаружено, что инфантильная позиция, представленная нами ранее, сохраняется у детей долгое время и как бы вырастает в систему оценок себя и мира.

Таким образом, влияние тревожности на личность и деятельность в подростковом возрасте является значимым явлением, а связь со всеми личностными сферами и конструктами очевидна. Учитывая особенность целей этого возрастного этапа развития, выраженную в становлении Я концепции и самосознания подростка, и определение своей идентичности как социального человека, с одной стороны, а с другой, - негативное влияние тревожности на человека в целом, следует обеспечивать ребенку психологическую помощь и поддержку всеми членами социальной группы ребенка (родителями, педагогами), а также заниматься направленной профессиональной психологической профилактикой, а при необходимости и психокоррекцией или психотерапией, невротических уровней тревоги и развития тревожных расстройств личности.

1.3 Социально-психологический тренинг как метод профилактики тревожности

Психологическая помощь в современном мире уже прочно утвердила свою актуальность и стала востребованной людьми самых разных возрастов и с самыми разнородными запросами.

Известными преимуществами психологической помощи является то, что она ориентирована на психологическую профилактику и симптоматическую коррекцию методами практической психологии различных неблагоприятных состояний личности или недостаточности отдельных компонентов личностного развития или незрелости отдельных личностных сфер (трудности с принятием решений, с построением жизненных перспектив, проблемами самостоятельности выбора и прочее).

Психологическая профилактика – это важное и востребованное направление психологической помощи существующая как отдельный вид деятельности практического психолога. «Психологическая профилактика – это деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии личности и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития человека в любых возрастах» [47].

Этот вид деятельности или даже направление работы психолога в целом позволяет решать широкий круг задач, а также способен к интеграции с другими видами деятельности специалиста, такими как психодиагностика, психокоррекция, психологическое просвещение. Также психологическая профилактика решает и задачи развития личности или ее отдельных сфер, особенно ее применение в школьных возрастах, где приобретенные в рамках профилактики навыки всегда ориентированы не только на предупреждение ухудшения какого-либо состояния ребенка, но и ориентируют его на зону ближайшего развития.

При решении профилактических задач психолог может применять самые разнообразные методы, технологии и приемы, а также организовывать работу разными способами.

Одной из эффективных, популярных и востребованных форм психологической помощи и профилактики является социально-психологический тренинг. Тренинг в методическом толковании представляет собой «специальную тренировку, обучение чему-либо...Это общий термин, при помощи которого обозначают различные методы, предназначенные для формирования и развития у человека полезных привычек, умений и навыков» [4]. Психологами используется, как правило, психотерапевтическое толкование этого термина. Так, в психотерапевтической энциклопедии Б.Д. Карвасарского тренинг объясняется, как «совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения

и межперсонального взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений» [22].

Тренинг создает совокупность условий в виде комплекса отношений, взаимодействия, деятельности и методов и технологий, при помощи которых будет произведено воздействие на психику и личность участников с целью произведение в ней благоприятных и желательных изменений.

Идея психологического воздействия, терапевтирующего личность, родилась на заре немедикаментозной психотерапии, начало которой было положено Дж. Бредом и сформированным им методом гипноза, который дружно отвергался научным и медицинским сообществом середины XIX века. Однако, полученные им практические результаты все же привлекли внимание соратников и А. Льебо развил предложенный метод и использовал он для осуществления воздействия уже голосовое внушение. Далее в практике Дюмона, И. Бернгейма и других метод развивался и расширялся, доказывая свою эффективность, что, собственно, и послужило началом научной психотерапии. Научная психотерапия бурно развивалась в связи с развитием научной психологии и психологии личности, где в рамках разных концепций получались знания о психике и ее функционировании, условиях и факторах ее оптимальной деятельности и, напротив, снижения ее эффективности, выстраивались критерии и параметры нормы и патологии, а также обнаруживались факторы, влияющие на личность и ее состояния. Все научные достижения становились практико-ориентированными, то есть, в рамках каждой концепции рождались стратегии и методы оказания помощи людям, имеющим психологические проблемы [15].

С этих пор начался активный поиск методов, приемов и средств, решающих задачу изменения явлений и состояний, присущих психике и личности человека в целях терапевтирования, коррекции и нормализации состояний личности и гармонизации ее личностных сфер. Вопрос при исследованиях ставился таким образом, чтобы определить детерминацию человеческого поведения и переживаний и чувств личности.

В ходе исследований было выявлено, что «психологические феномены имеют системную природу и представляют собой многообразие связей и отношений структур психики и внешних обстоятельств» [50]. Теория причинности, разработанная в психоанализе, озвучивает идею о том, что случайного в поведении, чувствах, мыслях человека ничего не бывает и все продукты психической деятельности имеют значение и смысл. Подробное объяснение этого дополняется прояснением механизма образования содержания личностных структур, где «имеющиеся индивидуальные особенности, выступающие как пределы и основание для изменений» под влиянием внешних воздействий на этапах онтогенеза и образуют индивидуальность со своим личным опытом, обуславливающих восприятие себя, событий, людей и мир. Психотерапевтические методы используют эти механизмы, но с целью запуска механизмов самоизменений под влиянием новых стимулов, полученных в ходе самопонимания, рефлексии и самоанализа. То есть, человек в ходе терапии становится инициатором изменений [44].

В отечественной психологии источники детерминации психики также изучались и такими основоположниками психологии как Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн и другими, которые видели смысл науки в получении достоверных фактах о психике и личности, которые обеспечили бы доступ человеку к способам развития, улучшения функционирования и жизнедеятельности человека. Так, Л.С. Выготский, например, заявлял, что «научная психология должна иметь своей целью научную теорию, но такую, которую можно было бы использовать для овладения психикой для управления ею» [16]. А С.Л. Рубинштейн сказал, что «смысл познания психологических характеристик человека в том, чтобы их совершенствовать... посредством активации внутренних условий в личности» [45].

По ходу развития методологии и методов активного вмешательства с целью развития, терапии и коррекции образовались различные их

классификации и дифференциация на виды и формы. Так, Л.А. Петровская в своих работах по исследованию активных методов обучения и развития личности и группы, говорит о групповой психотерапии, как об источнике этого направления. Она называет родоначальников этой формы работы и выделяет Я. Морено, К. Роджерса, К. Левина, К. Рудестама, которые не только активно внедряли такой вариант организации психотерапевтической помощи, но и стали разработчиками «концептуальных моделей и схем» этого направления в психотерапии [37].

Групповая психотерапия как «форма психотерапии, при которой специально созданная группа людей регулярно встречается под руководством психотерапевта, для достижения следующих целей: разрешения внутренних конфликтов, снятия напряжения, коррекции отклонений в поведении и иной психотерапевтической работы...» [22].

Развитие группового подхода достаточно быстро привело к возникновению и апробированных методов работы, к которым сейчас можно отнести психодраматический подход в терапии, социодраматический метод работы и психогимнастику. В настоящее время методологически и методически групповая работа расширилась до применения достижений всех других концепции психологии личности и психотерапии, основанной на их взглядах и понимании детерминации поведения человека, которые уже были адаптированы для применения в групповом формате психологической помощи. Так, сегодня можно выделить групповую когнитивно-поведенческую психотерапию, групповую арт-терапию и прочие подходы [24].

Также, на сегодняшний день, доказанная эффективность положительного влияния групповых методов работы на процесс изменения и развития, привел к расширению использования его для решения разных задач. Так сегодня добавились «группы поддержки, группы обучения навыкам (например, управление гневом и внимательностью, обучение релаксации или обучение социальным навыкам)» [12].

Тренинг, как форма психологической помощи, развития или коррекции отдельных свойств и состояний личности, активно используется в работе практического психолога и с подростками.

Эта форма работы, помимо разработанности и методологической обоснованности, решает множество возрастных задач. Здесь возможным становится как развитие или формирование чего-либо, так и обучение или научение (например, каким-либо навыкам). Это позволяет решать задачи психологической помощи не только коррекционного спектра, но и заниматься профилактикой неблагополучия или недостаточности чего-либо. В целом, как сказал С.И. Макшанов, на передний план выходит идея «преднамеренного изменения как адекватного и универсального понятия по отношению к теории тренинга, так как оно в равной степени отражает изменения, происходящие у участников взаимодействия» [29].

Преднамеренное изменение применяется в идее психотерапевтической помощи во всех концептуальных направлениях, но методически оно каждый раз обеспечено научной методологией конкретной теоретической модели.

Так, в психоаналитической психотерапии, выделяющей бессознательные импульсы детерминантой поведения человека, преднамеренные изменения происходят путем их выявления, последующего осознания и принятия, а затем уже изменения. А в бихевиорально-когнитивной психотерапии, основывающейся на положении формирования реакции путем научения (прямого или косвенного) в ходе социализации и воспитания или присвоении культурных установок путем или субъективной когнитивной переработки, которые потом детерминируют поведение личности, используется в качестве преднамеренного изменения разобусловливание имеющихся реакций и формирование новых полезных и конструктивных реакций. А когнитивном подходе изменение происходит путем «разоблачения» необоснованных убеждений, установок и формирование новых, адаптивных взглядов на жизненные события, себя и других людей. В гуманистических направлениях, опирающихся на идею

значимости «уникального субъективного опыта личности», который может травмировать и ограничивать человека, влияя на его самовосприятие и самореализацию, считается необходимым активировать у человека личностные ресурсы как для изменения, так и для «самоактуализации» [42].

В психологической помогающей практике, особенно с учетом применения влияющих и воздействующих методов и технологий, огромное значение имеет этика работы специалиста. Такое большое значение этики при психологической работе с людьми основывается на ответственности за ожидаемые изменения, происходящие в ходе работы программами коррекции, профилактики или развития. На передний план в этике выступают такие параметры как добровольность участия, полная открытость, обеспечивающая понимание происходящего для всех участников, уважение к личности и ее индивидуальности, безоценочность по отношению к личности, но готовность к оценке отдельных качеств, свойств и состояний участника.

Социально-психологический тренинг, как разновидность групповой работы, представляет собой форму интерактивного группового взаимодействия под руководством специалиста-психолога, в ходе которого возможно решение различных задач – «развитие специальных умений, навыки самодиагностики и понимание себя и другого, развитие перцептивных, коммуникативных и интерактивных аспектов коммуникативной компетентности и личностное развитие» [12].

И.В. Вачков, известный отечественный разработчик групповых методов работы, предлагает такое понимание социально-психологического тренинга: «СПТ это область практической психологии, которая ориентирована на использование активных методов групповой работы с целью личностного развития и формирования компетентности в общении и межличностном взаимодействии человека» [14].

На сегодняшний день тренинг разделяют на виды, ориентируясь, во-первых, на критерий приобретения каких-либо навыков, например, социальных, профессиональных, деловых, специальных (навыки разрешения

конфликтов или поведения в них) и во-вторых, на критерий развития личности, где подразумевается достижение самопознания, способности к самораскрытию, что будет способствовать личностному росту.

В ходе тренинговой работы используются самые различные методы работы, но общим для них является то, что они все практико-ориентированы (то есть, ориентированы на возможность прямого переноса полученного опыта в реальность жизни), предполагают активность каждого участника и их интерактивное взаимодействие и обеспечивают возможность взаимообучения и обучение по подражанию качественным образцам. В тренингах широко используются дискуссии, элементы игровой психотерапии и психодрамы, ролевые игры, методы релаксации и регуляции состояний и прочие методы психологического влияния с целью достижений желаемых изменений.

По мнению таких специалистов, как Л.А. Петровская, С.И. Макшанов, И.В. Вачков, М.А. Василенко и многих других, для результативности тренинга необходимо ведущим групп создавать такие условия в работе, при которых возможно участникам преодолеть естественные социально обусловленные потребности в защищенности (от оценок, отвержения и др.) и «рискнуть» предъявить себя другим без масок и фильтров. К этим условиям относят минимальное вмешательство тренера в работу группы и самопрезентацию участников; наличие плана встреч, где отражена логика движения к цели и последовательность тактических шагов, а также гармоничное и корректное сочетание свободной реализации участников в групповом процессе с управлением этим процесса в запланированном специалистом-психологом направлении.

Также, важным моментом для качества и эффективности тренинга являются так называемые, «правила работы группы, к которым относятся: принцип «здесь и сейчас», персонификация высказываний, принятие чувств и их выражение, активность, доверительность общения, открытость и искренность и соблюдение конфиденциальности» [13].

Таким образом, социально-психологический тренинг как форма организации психологической помощи имеет огромные ресурсы для достижения целей не только развития и формирования каких-либо необходимых навыков и поведенческих паттернов, но также и для профилактики образования у личности неконструктивных форм реагирования или негативных состояний и неблагополучия личности в целом. При применении этой формы работы с детьми подросткового возраста тренинг обладает еще и такой особенностью, как синхронизированная с возрастными потребностями среда, где удовлетворяется потребность общения со сверстниками, но в условиях принятия, безоценочности и самораскрытия.

Выводы по первой главе.

Психоэмоциональное неблагополучие, нарастание личностной тревожности как у детей, так и у взрослых определяет необходимость продолжения научных исследований тревоги и тревожности и поиска практического решения задач профилактики этих состояний.

Исследованиями тревоги и тревожности занимались ученые всех теоретических направлений зарубежной и отечественной психологии.

Тревожность как состояние, существующее в виде склонности человека к частым и интенсивным переживаниям тревоги и в низком пороге его возникновения, приводит к эмоциональному и личностному неблагополучию, оказывает негативное влияние на личность и ее продуктивность. Тревожность образуется в следствии заблокированного возбуждения, вызванного чем-либо происходящим или предполагаемым. Сама тревога, не смотря на возможные негативные последствия, имеет и положительную функцию, работая как регулятор активности личности, побуждая к выбору стратегий поведения, способных минимизировать или компенсировать тревогу конструктивным способом.

Источниками формирования тревожности считаются условия, в которых не происходит удовлетворения значимых потребностей в каждом

возрастном периоде развития. Здесь существуют ее возрастные особенности, выраженные количеством и направленностью тревоги. Выделяют возрастные пики тревожности, где тревога соотносится с доминирующей ситуацией развития, ведущей деятельностью и социо-психологической и личностной потребностью в контексте конкретного возрастного периода.

Если в периоды дошкольного и младшего школьного возраста тревожность увязывается с неблагоприятными детско-родительскими отношениями или семейной ситуацией в целом, то в подростковом возрасте тревожность расширяется и приобретает устойчивость.

Качественные изменения личности у подростка естественным образом обуславливают неустойчивость эмоциональных состояний, преобладание негативных эмоций и настроения, что отражается на поведении, деятельности и общении детей в этот период. Вхождение в общество в новом качестве индивидуального Я вызывает множество конфликтов, влияющих на состояние подростка, на его самооценку и самосознание. Подростковый кризис порождает высокую обидчивость, конфликтность, агрессивность и тревогу. Тревожность в этот период ведет за собой углубление отрицательного эмоционального опыта, что сказывается на содержании программы жизни, формируемой в этом возрасте.

Тревожность дифференцируют в зависимости от направленности, ситуаций и константности. Выделяют ситуативную и личностную тревожность, а для подросткового возраста еще и самооценочная, межличностная и учебная. Также различаются и способы выражения тревожности: вербальное и невербальное выражение, закрытая, замаскированная другими формами поведения (лживость, агрессивность, лень и прочее), и открытая формы, и остро протекающая и регулируемая, и длительно присутствующая и трудно регулируемая [17].

Учитывая значимость негативного влияния тревожности на личность и деятельность необходимо обеспечивать подростку психологическую помощь и заниматься направленной психологической профилактикой. Важность

этого обусловлена возрастными задачами развития – становлением Я концепции и самосознания подростка, определением своей идентичности как социальной личности, что под влиянием некомпенсированной тревожности будет искажено и деформировано. Также важным значением профилактики тревожности является необходимость предупреждения развития тревожных расстройств на невротическом уровне [52].

Психологическая профилактика – это востребованное направление психологической помощи, существующей как отдельный вид деятельности практического психолога и направленной на предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии личности в любых возрастах. Эффективной формой профилактики является социально-психологический тренинг, в рамках которого создается совокупность условий в виде комплекса отношений, взаимодействия, деятельности и методов и технологий, при помощи которых будет произведено воздействие на психику и личность участников с целью достижения благоприятных и желательных изменений. Социально-психологический тренинг имеет огромные ресурсы для достижения целей не только развития и формирования каких-либо необходимых навыков и поведенческих паттернов, но также и для профилактики образования у личности неконструктивных форм реагирования или негативных состояний, а также неблагополучия личности в целом. При применении этой формы работы с подростками тренинг обладает еще и такой особенностью, как синхронизированность его условий с возрастными потребностями, где удовлетворяется потребность общения со сверстниками, безоценочное принятие и опыт самораскрытия.

Глава 2 Экспериментальное исследование возможностей социально-психологического тренинга в профилактике тревожности у подростков

2.1. Организация эксперимента и методы исследования

Экспериментальное исследование, организованное нами в рамках выпускной квалификационной работы бакалавра, было направлено на изучение возможностей социально-психологического тренинга в профилактике тревожности в подростковом возрасте. Исследование было спланировано так, чтобы проверить гипотезу о том, что социально-психологический тренинг, как форма психологической помощи и метод целенаправленных изменений, содержащий игры и упражнения на доверие, на формирование конструктивных навыков взаимодействия и общения, дающий опыт раскрытия и безоценочного принятия, будет способствовать снижению уровня тревоги у подростков, что явится профилактикой развития личностной тревожности у детей этого возрастного периода развития.

В рамках экспериментального исследования нашей работы необходимо было собрать данные о степени тревожности у испытуемых, разработать и апробировать программу социально-психологического тренинга, направленного на профилактику тревожности, проанализировать эффективность разработанной профилактической программы и сделать выводы о полученных результатах.

Для решения обозначенных задач, нами была сформирована программа исследования, которая включала в себя три этапа:

- этап сбора эмпирических данных об уровне тревожности испытуемых-детей подросткового возраста (констатирующий этап исследования);

- этап разработки и апробации программы социально-психологического тренинга (СПТ), содержательно решающего задачу проверки гипотезы исследования (формирующий этап исследования);
- этап проверки эффективности разработанной программы СПТ (контрольный этап исследования).

Планирование и организация исследования основывались на требованиях к научным исследованиям в психологии и соответствовали методологии исследований [21].

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой нами гипотезы мы сформировали выборку из 26-ти подростков, учащихся средней школы МОУ СОШ № 17 в возрасте 13-15 лет.

Для решения задач констатирующего этапа исследования нами были отобраны психодиагностические методики, позволяющие получить информацию об уровне тревожности испытуемых, а также об их общем психологическом благополучии.

Нами были отобраны:

- опросник «Шкала тревоги» Ч. Спилбергера-Ю. Ханина [56];
- опросник «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка [40].

Для реализации задач формирующего этапа эксперимента, где нами была разработана и апробирована программа профилактики тревожности у подростков, была сформирована экспериментальная группа испытуемых, которые участвовали в социально-психологическом тренинге. В экспериментальную группу вошли 10 человек. Остальные дети, то есть, не участвовавшие в работе программы СПТ, составили контрольную группу испытуемых. В ней было 16 человек.

Затем с испытуемыми экспериментальной группы в течение 8 занятий проводился тренинг, после которого нами был проведен контрольный срез по всей выборке и вторично измерены эти же параметры.

Общая выборка испытуемых отвечала следующим критериям:

- однородность по возрасту – возраст подростков, участвующих в

исследовании 13-15 лет;

– однородность по учебной успешности – средний уровень успеваемости испытуемых был примерно одинаков;

– однородность по социальному положению семьи – социальное положение испытуемых было приблизительно одинаковым.

Представим обоснование использования отобранных для сбора эмпирических данных психодиагностических методик.

Опросник «Шкала тревоги» Ч. Спилбергера-Ю. Ханина.

Данный опросник предназначен для выявления типа испытываемой личностью тревоги и уровня ее проявленности. В методике используется метод самооценивания, то есть, испытуемый оценивает каждое из предложенных в опроснике суждений по каждой шкале, используя субъективное понимание наличия у себя соответствия в той или иной степени.

Опросник содержит 40 реплик-суждений, 20 из которых относятся к оценке ситуативной тревожности и 20 – к личностной.

Испытуемому предлагается оценить у себя наличие какого-либо состояния, настроения или мысли, используя 4-х балльную систему, где единицей оценивается отсутствие чего-либо, а четырьмя баллами оценивается его постоянное наличие. Два промежуточных балла оценивают категории «почти никогда» (2 балла) и «часто» (3 балла).

Обработка результатов производится путем суммирования баллов, полученных по каждой шкале. Благодаря этому появляется возможность дифференцировать тревожность по уровням – в низкой степени (до 30-ти баллов), умеренной (от 31 до 44 баллов) и высокой (выше 45-ти баллов).

Результаты анализируются отдельно по каждой шкале, где за основу положено понимание Ч. Спилбергера об этих видах тревожности. Так, реактивная (ситуативная) тревожность отражает наличие реакции личности на стрессовую ситуацию и степень ее по силе проявления. Результатом интерпретации полученных данных здесь является показатели «уровня актуальной тревоги испытуемого, степень нахождения под воздействием стрессовой ситуации и

его интенсивность» для ситуативной тревоги и «уровня стрессовой реакции для ситуаций широкого диапазона, где высокие показатели свидетельствуют о наличии невротического уровня тревоги» для личностной тревожности [56].

Вторая методика, выбранная нами – «Самооценка психических состояний Г. Айзенка» направлена на выявление наличия у испытуемых состояний «тревожности, ригидности, фрустрации и агрессивности» [40]. Оцениваются результаты таким же способом, как и в предыдущей методике, и сумма баллов также дифференцирует состояния по уровням, которых также три. Высокий уровень в данной методике предполагает наличие проявлений влияния состояний на поведение, которое «трактруется как неадекватное» [40].

Общим преимуществом данных психодиагностических методик является их приспособленность к групповому обследованию и простота обработки результатов. Также, заложенное в работу опросников самооценивание само по себе стимулирует активацию у испытуемых функций самонаблюдения и самоанализа.

Для анализа полученных данных и изучения сдвигов показателей тревожности у испытуемых на контрольном этапе эксперимента нами использовались методы математического анализа.

Далее в работе мы представим результаты экспериментального исследования, полученные на каждом его этапе.

2.2 Эмпирическое изучение тревожности у детей подросткового возраста

На констатирующем этапе исследования нами были применены две методики, которые позволили получить данные об уровне и типе тревожности испытуемых и оценить наличие у них определенных психических состояний.

Сначала представим результаты диагностики по методике Ч. Спилбергера-

Ю. Ханина.

Таблица 1 – Показатели реактивной (ситуативной) и личностной тревожности у испытуемых

Испытуемые	Вид тревожности			
	Реактивная тревожность		Личностная тревожность	
	баллы	уровень	баллы	уровень
Александр Г.	45	В	47	В
Лидия А.	36	С	52	В
Валентина А.	44	С	51	В
Сергей Б.	36	С	48	В
Максим М.	35	С	54	В
Дмитрий З.	32	С	47	В
Ольга Д.	36	С	57	В
Владимир Н.	34	С	56	В
Мария С.	48	В	54	В
Яна К.	35	С	48	В
Ирина В.	30	Н	28	Н
Анастасия Б.	28	Н	35	С
Антон В.	35	С	40	С
Ольга А.	28	Н	30	Н
Евгений Д.	34	С	44	С
Наталья Ж.	27	Н	32	С
Денис З.	25	Н	27	Н
Наталья М.	31	С	35	С
Светлана Н.	30	Н	45	В
Константин Л.	28	Н	31	С
Анна П.	35	С	44	С
Николай С.	28	Н	29	Н
Павел Т.	28	Н	36	С
Евгений Д.	25	Н	30	Н
Дмитрий А.	30	Н	40	С
Константин Н.	25	Н	38	С

Представленные в таблице 1 полученные данные по каждому испытуемому о проявленности у него тревоги и ее специфике были нами обработаны. Далее представим полученные результаты в целом по группе испытуемых (таблица 2).

Таблица 2 – Средние показатели ситуативной тревожности в целом по группе испытуемых

Уровень ситуативной тревожности	Средний балл	Количество испытуемых	Доля испытуемых
Низкий	27,7	12	46,2 %
Средний	38,1	12	46,2 %
Высокий	46,5	2	7,7 %

Представим полученные данные по ситуативной (реактивной) тревожности на диаграмме (рисунок 1).

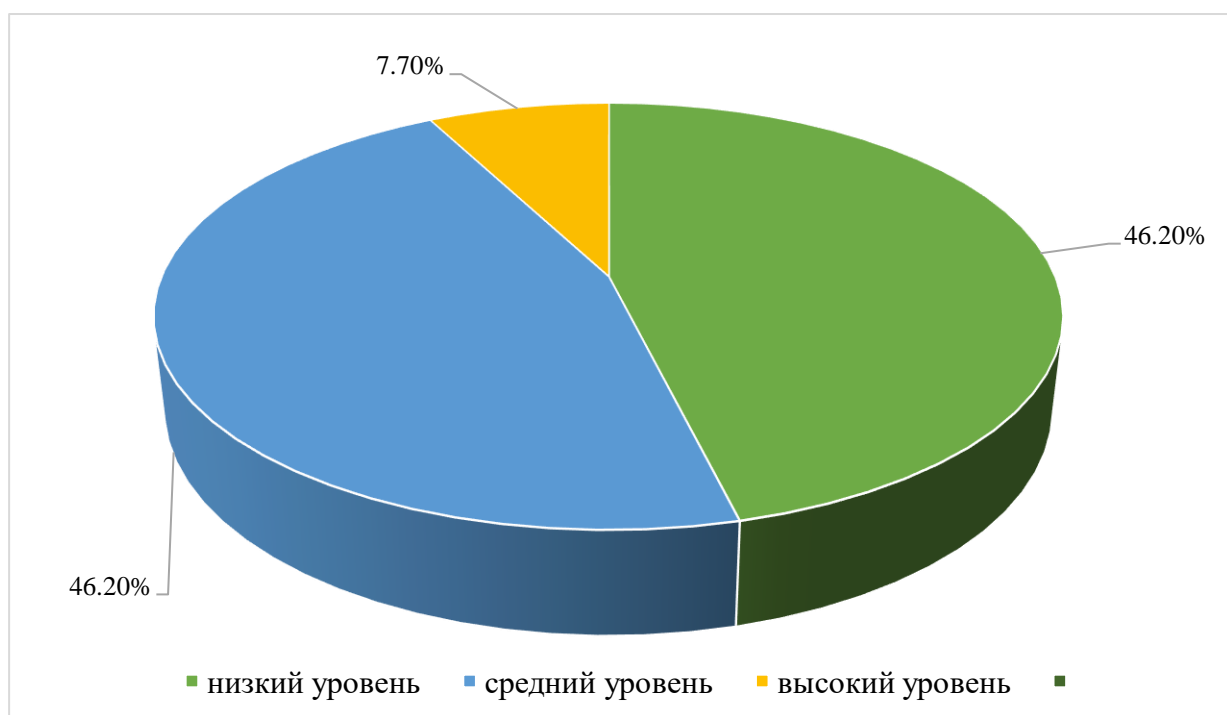


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровням ситуативной тревожности

Как видно на диаграмме, испытуемых с высокими показателями ситуативной тревожности в выбранной группе не так уж много – всего 7,7 %. Людям с такими показателями свойственно беспокоиться о собственной неуспешности в каких-либо ситуациях, но скорее всего связанных с публичностью и необходимостью самопрезентации. Таким людям требуется помощь, чтобы сместить внимание в стрессовой ситуации с переживания на суть ситуации и задачи, которая она ставит и планирование необходимых

действий для их решения.

Средний уровень ситуативной тревожности, а таких подростков почти половина (46,2 %) свойственна тревога в тех или иных ситуациях, но ее выраженность не влияет на их деятельность. Хотя приближение баллов к высоким, а таких детей восемь человек, то есть треть от всей выборки (30,8 %), говорит о выраженном беспокойстве по определенным поводам или о наличии явной реакции на стрессовые ситуации. Такие дети также должны попасть в поле внимания психолога и в отношении них также корректно ставить вопрос о необходимости психологической помощи.

Детей с низким уровнем реактивной тревожности также примерно половина (46,2 %). В этой категории также необходимо внимательно анализировать результаты, так как низкие показатели этого состояния на различные ситуации, требующие мобилизации и активной деятельности, могут свидетельствовать о низкой активности субъекта или отсутствии у него мотивации на действия. Детальный анализ низких показателей тревожности выявил, что максимально низкие баллы в выборке – 25 баллов при границах низкого уровня в пределах ниже 30-ти. Таких детей можно определять как низко тревожных, но не на столько, чтобы ставить вопрос о коррекции или профилактике.

Далее представим совокупный анализ испытуемых по личностной тревожности. Представим данные в таблице 3.

Таблица 3 – Средние показатели личностной тревожности в целом по группе испытуемых

Уровень личностной тревожности	Средний балл	Количество испытуемых	Доля испытуемых
Низкий	28,8	5	19,2 %
Средний	37,5	10	38,5 %
Высокий	50,8	11	42,3 %

Представим полученные данные по ситуативной (реактивной) тревожности на диаграмме (рисунок 2).



Рисунок 2 – Распределение испытуемых по уровням личностной тревожности

Ситуация с личностной тревожностью у испытуемых уже другая.

Здесь половина детей имеют высокие показатели этого состояния или уже личностной особенности. Таким людям свойственно реагировать тревожно на большинство ситуаций, причем характер ситуации может быть и нейтральным. Такое выраженное свойство личности в этом возрасте скорее всего может свидетельствовать о давнем наличии тревоги и эмоционального неблагополучия ребенка. Такая ситуация требует организации психологической помощи детям.

Детей со средними значениями личностной тревожности в группе 37,5 %. У этих испытуемых ситуация более благополучна и скорее всего обусловлена возрастными особенностями детей. им требует наблюдение за их тревожностью и программы развития и формирования необходимых возрастных новообразований.

Низкая личностная тревожность выявлена всего у 19,2 % детей, причем ее значения у каждого подростка (не ниже 27 баллов) вполне

свидетельствуют об отсутствии личностной тревожности.

Рассмотрим реактивную и ситуативную тревожность у испытуемых в сравнении. Результаты сопоставления отразим в таблице 4.

Таблица 4 – Сопоставительный анализ проявленности ситуативной и личностной тревожности у испытуемых

Уровень тревожности	Вид тревожности	
	ситуативная (реактивная) тревожность	личностная тревожность
низкий	46,2 %	19,2 %
средний	46,2 %	38,5 %
высокий	7,7 %	42,3 %

Для наглядности отразим результаты сопоставительного анализа на гистограмме (рисунок 3).

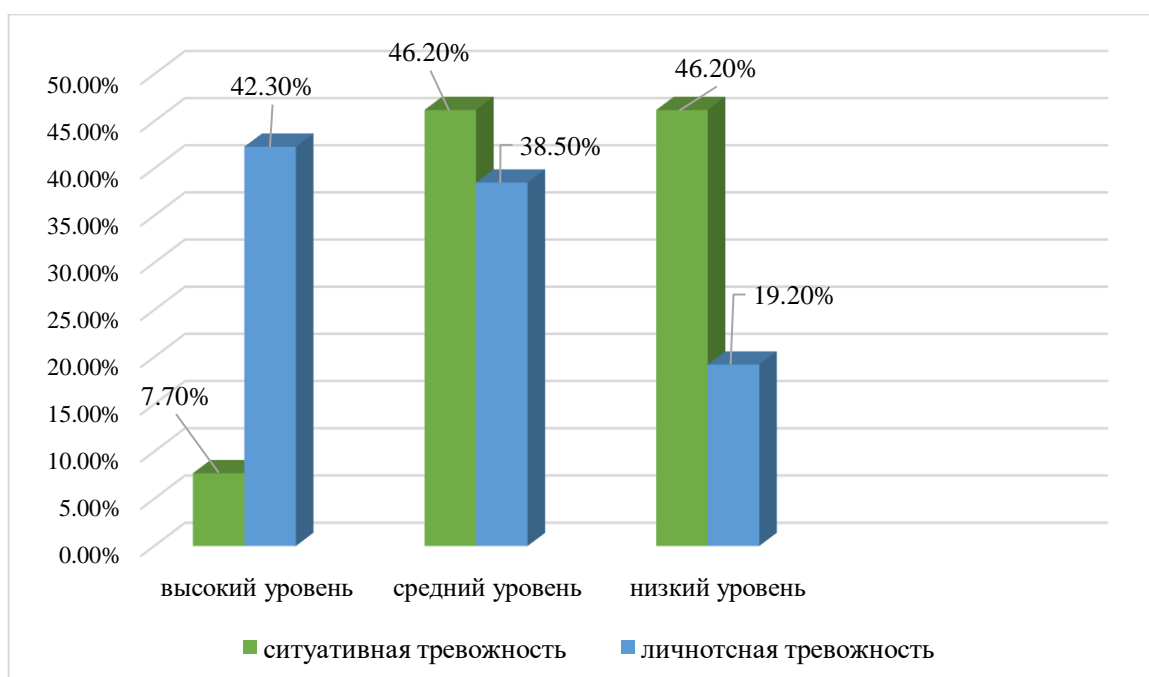


Рисунок 3 – Показатели выраженности ситуативной и личностной тревожности у испытуемых

На гистограмме наглядно видно, что если средний уровень тревожности во многом схож у испытуемых, то по высокому и низкому уровню существуют явные расхождения, причем испытуемые с высоким уровнем личностной тревожности резко преобладают. Это является

неблагоприятным признаком, говорящем о наличии психологического или эмоционального неблагополучия у этих подростков, которые на большинство ситуаций реагируют диффузной, или свободноплавающей, тревогой.

Далее представим и рассмотрим показатели, полученные при помощи опросника «Оценка психических состояний» Г. Айзенка.

Представим полученные показатели в таблице 5.

Таблица 5 – Сводные показатели исследуемых состояний

Уровень выраженности	Вид психического состояния							
	Тревожность		Фрустрация		Агрессивность		Ригидность	
	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля	кол-во	доля
Низкий	6	23,1 %	7	26,9 %	10	38,5 %	11	42,3 %
Средний	11	42,3 %	8	30,8 %	11	42,3 %	6	23,1 %
Высокий	9	34,6 %	11	42,3 %	5	19,2 %	9	34,6 %

Для наглядности отразим полученные данные на гистограмме (рисунок 4).

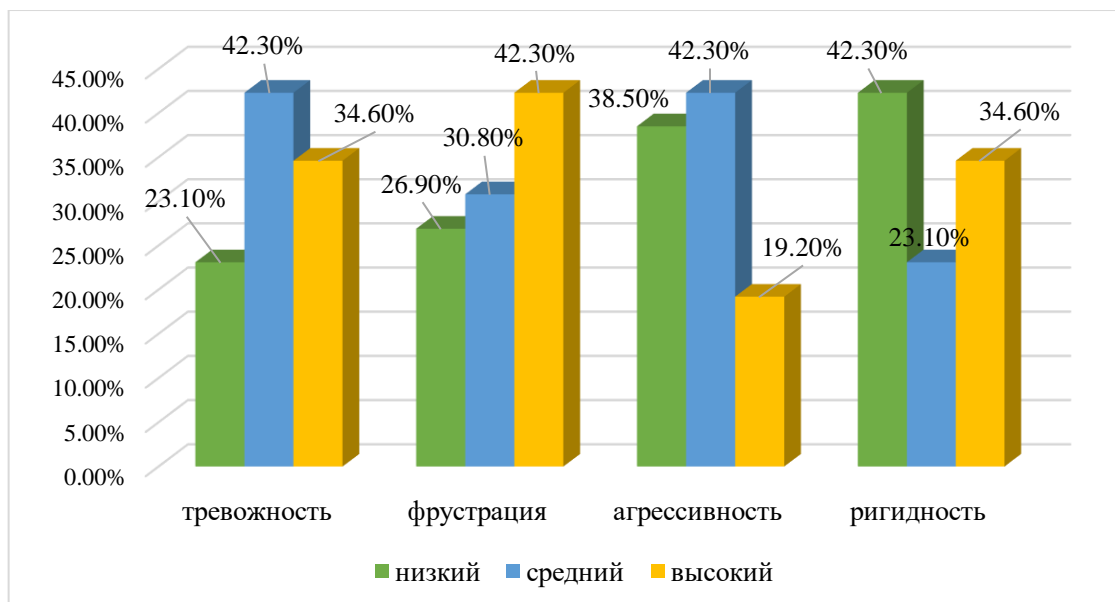


Рисунок 4 – Показатели исследуемых состояний у испытуемых

Как наглядно отражает рисунок 4, тревожность (34,6 %) и фрустрация (42,3 %) являются самыми выраженными состояниями у испытуемых. Агрессивность у подростков нашей выборки на высоком уровне присуща

лишь пятой часть группы (19,2 %), на ригидность же в высокой степени указывают больше трети детей (34,6 %).

Для удобства анализа представим данные по каждому психическому состоянию в аспекте уровня выраженности (рисунок 5).

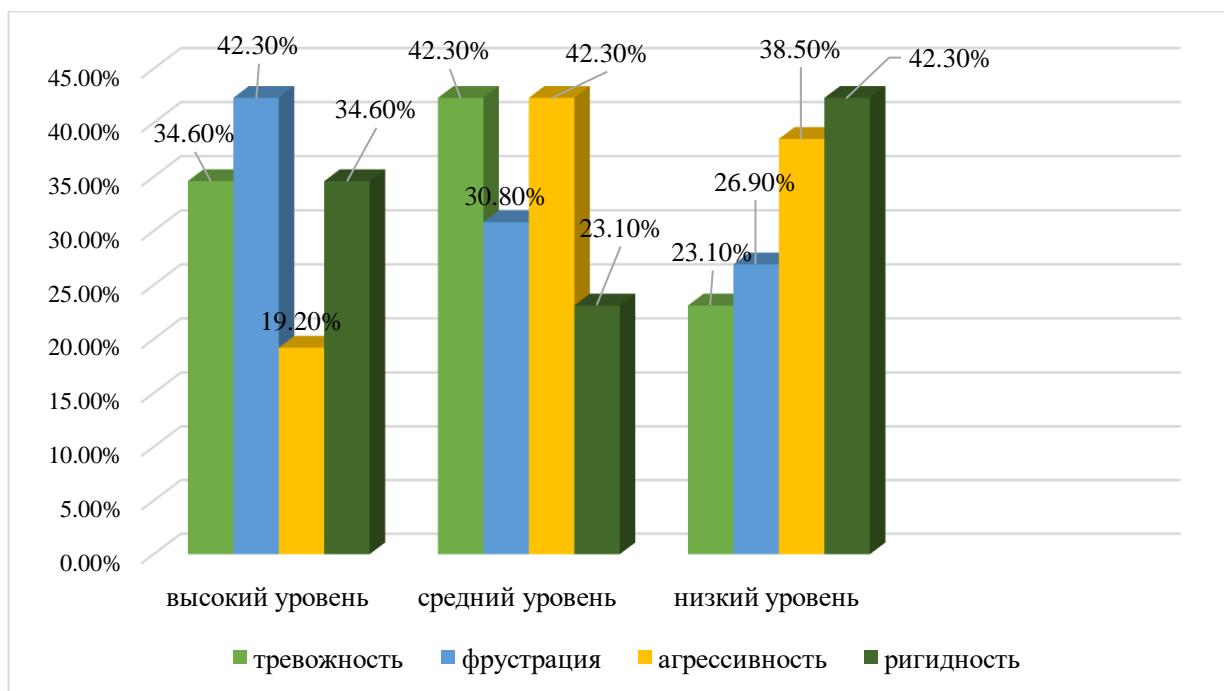


Рисунок 5 – Выраженность каждого изучаемого состояния в группе испытуемых

На данной гистограмме хорошо видно, что у детей с высоким уровнем тревожности отмечена и фрустрация на высоко уровне. Менее свойственна им агрессивность, однако ригидность отмечают у себя больше трети детей.

Состояния на среднем уровне более однородны. Наличие средних показателей агрессивности у этой группы детей скорее всего говорит о наличии энергии и активности, позволяющей им сохранять действенность в поступках при решении различного рода задач. И здесь всего лишь четверть детей указывают на средне выраженную у них ригидность, которая проявляется в небольшой скорости переключаемости с одного дела на другое, что вероятно обусловлено индивидуально-типологическими особенностями (но данный параметр мы не изучали в данном исследовании).

На низком уровне тревожность и фрустрация находятся лишь у примерно четверти детей (низкая тревожность – 23,1 %, низкая фрустрация – 26,9 %).

Полученные данные соотносятся с результатами о тревожности и ее уровнях, полученными по шкале ситуативной и личностной тревожности по методике Ч. Спилбергера-Ю. Ханина.

На основании полученных данных нами для проведения формирующего этапа исследования была сформирована экспериментальная группа испытуемых, в которую вошли 11 человек с высоким уровнем тревожности того или иного вида и выраженными показателями фрустрации (по данным опросника психических состояний Айзенка второй).

Далее представим результаты формирующего этапа исследования

2.3 Разработка и апробация программы социально-психологического тренинга по профилактике тревожности у подростков

Для проверки гипотезы о положительном влиянии социально-психологического тренинга на тревожность подростков, нами была разработана программа, в которой решались задачи снятия психоэмоционального напряжения, освоение навыков открытого поведения, доверительности и конструктивных способов взаимодействия и общения.

Используемое нами основание для наполнения содержанием программы СПТ было построено на теоретическом представлении о влиянии тревожности на все личностные сферы человека, а также его поведение в различных сферах активности.

Анализ ряда подходов отечественных и зарубежных авторов к изучению понятия тревожности позволил нам выделить четыре основных компонента тревожности у подростков, чтобы, воздействуя на них, выработать эффективные способы профилактики тревожности. К ним благодаря исследованиям были отнесены «конфликтная и низкая самооценка, трудности в

общении, оценка своего положения в обществе как неблагополучного, трудности в освоении новых социальных ролей» [39].

Апробация тренинга происходила на экспериментальной группе испытуемых с высоким уровнем тревожности. Количество участников группы – 11 человек.

Продолжительность социально-психологического тренинга составила 16 академических часов. Всего программа предполагала 8 встреч, каждая длительностью 90 минут (1,5 часа).

В программе последовательно создавались определенные условия, которые обеспечивали решение поставленных задач. Так на первых встречах необходимо было обеспечить участниками снятие напряжения и преодоление сформированного защитного поведения и имеющегося опыта социального контакта. Здесь решались задачи формирования открытого поведения посредством безоценочного принятия, доверительности, спонтанности.

Все встречи были построены по одной схеме и состояли из трех этапов – введение, основной этап и заключение.

Тематическое планирование занятий также было построено по принципам последовательности, логической связанности, преемственности и доступности.

Представим содержание занятий-встреч программы.

Программа социально-психологического тренинга, направленного на профилактику тревожности у подростков.

Занятие 1, 2.

Цель – создание благоприятных социальных и психологических условий для обеспечения возможности решения задач социально-психологического тренинга (снятие психоэмоционального напряжения, освоение навыков открытого поведения, доверительности и конструктивных способов взаимодействия и общения).

Задачами этих встреч было обеспечить подростками опыт самопрезентации и открытости, опыт видения другого, опыт безоценочного поведения и принятия.

На первом занятии в первую очередь были с детьми обозначена цель встреч (не обсуждая проблему тревожности) и особенности работы в группе.

1. Вводная часть.

Приветствие. Обсуждение цели встреч. Озвучивание правил работы группы и принятие этих правил.

2. Основная часть.

Задание 1. Знакомство и самопрезентация. Каждый участник представляется группе, называя имя и, например, коротко рассказывает о своих интересах или предпочтениях («мне интересно... (читать, рисовать...)»).

Задание 2. Презентация другого.

Инструкция: выбрать партнера, пообщаться с ним и представить его группе, выделяя его положительные стороны («что мне в нем нравится»).

Задание 3. Compliment. Ведущий предлагает каждому участнику выбрать наиболее понравившегося человека, подойти к нему и сделать комплимент. В ответ он должен получить оценку по 10-бальной шкале тревожности за сделанный комплимент.

Комментарий. Обязательна обратная связь со стороны психолога после действия каждого участника, какие были ошибки, за что получена низкая оценка. В конце группе задается вопрос: «Какие существуют правила у комплимента?».

Задание 4. «Человек-образ».

Представление себя посредством ассоциаций или метафор (используется аналогии с погодой, растениями, животными). Для обучения и преодоления сопротивления сначала дети в группе спонтанно предлагают ассоциации на общеизвестные для них понятия – школа, настроение, друзья и прочее. Иницирует работу ведущий.

Можно использовать инструкцию – выдерите три характеристики, используя прилагательные, которые могли бы вас представить.

Далее подростки переходят к самопрезентации и представляют себя группе уже метафорическим образом. Цель – активировать самопознание себя, получить опыт безоценочности по отношению к себе и к другим.

На второй встрече внимание посвящается анализу и осмыслению трудностей, связанных с общением и своих особенностей в процессе общения.

Задание 1. Что такое общение.

Метод – психологическое просвещение, групповая дискуссия

Вопросы для обсуждения:

- что для вас значит общение;
- чем хорошо общение и в чем его сложность;
- почему нам бывает трудно общаться или мы опасаемся общения.

Задание 2. Рефлексия личного опыта общения и выделение причин трудностей общения.

Задача – выделить аспекты, которые лично для каждого делают общение трудным. Что мешает быть искренними и открытыми с другими.

Задание 3. Прохождение этапов общения.

Выполняется как игра-драматизация, где каждый может использовать существующее представление или образ:

- а) установление контакта и вхождение в него («Привет, ты представляешь...»);
- б) активизация внимания к себе («Несмеяна»);
- в) обращение с просьбой и реакция на отказ («Просьба»).

Завершение.

В конце занятия следует рефлексия, где отмечаются основные сложности и конструктивные способы их преодоления.

Занятия 3-6.

Эти занятия относят к основной части программы, где уже будут решаться задачи профилактики и коррекции тревожности посредством получения практического опыта открытости безоценочного принятия себя и других, общения, взаимодействия и поведения в определенного рода ситуациях и опыта взаимопомощи.

Занятие 3. Формирование способности к самоодобрению.

Цель – перейти от внешних источников подкрепления и обратной связи к

внутренним.

Это занятие призвано помочь тревожному подростку меньше зависеть от мнений и оценок окружающих, выработать навык самому положительно себя оценивать.

Задание 1. Рефлексия и формулирование позитивного представления о себе.

Происходит рефлексия и самооценивание, после чего необходимо каждому выделить свои положительные стороны и найти источники, основания и аргументацию позитивного отношения к себе («Развитие позитивного мышления»).

Задание 2. «Проекция своего образа Я».

Каждый участник заполняет два листка: каким он видит себя; каким его видят другие. Затем участники складывают листки в две соответствующие коробки. Содержание первого листка зачитывается вслух, и участники угадывают кто это. Потом автор читает второе описание, получая обратную связь группы.

Задание 3. «Дружеские отношения».

Задачи:

– обсудить, как дети знакомятся, и предложить показать варианты с использованием лучших из названных способов подружиться;

Формулировка понятия «Друг» – участники пишут небольшой текст на эту тему.

Задание 4. Дискуссия «Лучший друг».

Вопросы для обсуждения:

- кто он и какой;
- всегда ли ты любишь или можешь делать то же, что и он;
- как он реагирует, когда ты делаешь не то или не так, как он хотел;
- чем завершаются эти ситуации.

3. Завершение занятия.

Рефлексия занятия. Что нового ты узнал о себе? Какие чувства ты сейчас

испытываешь?

Домашнее задание. Написать о своем любимом деле, которое ты умеешь делать лучше, чем другие. Пусть ты будешь самым мастерским хлеборезом или ловцом кузнечиков, главное, что умеешь это делать так, как никто другой.

Занятие 4. Я и Другие.

Цель – научиться доверять другим людям, осознать, что есть много людей, которые относятся к тебе позитивно, любят и ценят тебя; избавиться от негативных ожиданий со стороны окружающих.

Введение. Приветствие, обмен чувствами, настроением.

Основная часть.

Задание 1. «Социометрия».

Направлено на коррекцию негативных оценок со стороны других. Как правило, на этом этапе участники тренинга уже достаточно позитивно воспринимают друг друга. Тем более приятным является несоответствие между часто негативными ожиданиями и положительным восприятием протагониста другими членами группы.

Первое построение. Одному из участников завязывают глаза Он – «солнце», остальные, как планеты встают вокруг него, на таком расстоянии, как они чувствуют свою близость к «солнцу».

Второе построение. «Солнце» снимает повязку, и сам расставляет участников так, как он представляет их отношение к себе.

Третье построение. Группа встает в позицию первого построения. Затем все садятся в круг и обмениваются впечатлениями. Какие были «приятные» и «неприятные» неожиданности.

Комментарий. Порядок построений и суть игры предварительно объясняются. «Солнце» – обязательно доброволец. Упражнение можно повторять.

«Чемодан». Цель – повышение самооценки, доверия к людям и формирование позитивного образа «Я». Суть упражнения – группа дает ведущему «в дорогу» все его самые лучшие качества.

«Доверяющее падение». В завершении проводится это упражнение, где чувства, пережитые во время занятия, закрепляются на физическом и сознательном уровнях.

«Проекция своего образа Я». Осознание своего «Я-реального» и «Я-идеального» и их сопоставление.

Инструкция. В игровой форме проводится ситуация знакомства. Сам факт того, что участник смог начать, провести и благополучно завершить это сложное упражнение, является терапевтическим для подростка и повышает его самооценку.

Кроме того, следует отметить, что ведущий постоянно акцентирует внимание участников на их успехах, одобряет удачные шаги и «находки» в процессе занятия.

Завершение. В конце занятия происходит рефлексия и фиксирование достижений.

Занятие 5. Развитие навыков общения.

Цель – получить основные навыки общения - аргументация, защита, активное слушание. На получение этих навыков направлены упражнения, в которых участники без остановки в течение 5 минут должны развивать какую-либо тему («Болтун»), оправдываться на предъявленные им нелепые обвинения («Этюд на оправдание»), перехватывать инициативу в диалоге и т.п. Использование юмора и игровых ролей (принятие роли) дает детям свободу для творчества и ощущение безопасности в сложных и новых ситуациях общения.

Завершение. Занятие завершается рефлексией: каковы были основные сложности, что понравилось и т.д.

Занятие 6. Гибкость в принятии социальных ролей.

Цель – научиться «быть другим», уметь быстро и адекватно реагировать на изменения или неопределенность ситуации.

Здесь присутствуют упражнения, в которых участники должны опробовать себя в разных социальных ролях, причем непременным условием

является чередование ролей в течении одной ситуации, микросценки. Участник попеременно бывает в «шкуре» начальника, подчиненного («Выбор тактики»), использует манипулятивные позиции «собака снизу», «собака сверху» («Начальник – сотрудник – подчиненный»), учится достойно выходить из затянувшейся беседы («Выход из контакта»).

Занятие 7. Обучение навыкам саморегуляции и снятия напряжения.

Методы – релаксация, систематическая десенсибилизация.

Введение.

Приветствие. Обмен настроением и чувствами.

Основная часть.

Задание 1.

Упражнение «Процедура». Рассказать участникам о приемах снятия внутреннего напряжения. Расспросить, какие телесные ощущения они переживают, когда испытывают негативные или позитивные эмоции.

Инструкция: сядьте и примите максимально удобную позу, расслабьтесь, закройте глаза. Отрегулируйте дыхание. Далее под управлением ведущего происходит последовательная смена мышечного напряжения-расслабления на отдельных участках тела (руки, ноги и далее).

Завершение занятия.

Обмен чувствами. Группе предлагается поделиться своими ощущениями - насколько они изменились по сравнению с началом занятия.

Прощание. Пожелания успехов.

Занятие 8. Диагностика.

Цель – рефлексия изменений в ходе тренинга. Диагностика личностной тревожности.

Основные вопросы:

- какие изменения произошли в процессе тренинга,
- изменилось ли отношение к себе,
- изменилось ли отношение к другим.

Введение.

Приветствие. Обмен чувствами.

Информирование о задачах встречи. Психолог обращает внимание участников на то, что это последнее занятие и у всех участников есть шанс поделиться мнениями, задать вопросы.

Основная часть.

Обмен мнениями.

Психолог расспрашивает участников об их ожиданиях от встреч и что они получили в ходе тренинга.

Ведущий оказывает помощь в анализе, рефлексии и обратной связи.

Вопросы для обсуждения:

– Что вам понравилось в процессе тренинга?

– Что вам не понравилось?

– Что вы приобрели нового?

– Как вы собираетесь претворять в жизнь свои достижения?

Необходимо, чтобы все участники ответили на вопросы.

Заключительная часть.

Подведение итогов. Обратная связь друг другу участниками программы.
Мотивация на изменение.

Пожелания успешного применения полученных навыков самопомощи и самоподдержки.

Одной из важных задач нашего формирующего эксперимента было постоянное наблюдение за поведением и реакциями участников.

Так в ходе работы программы мы наблюдали динамику, выражающуюся в проявлении у участников большей открытости опыту, меньшей критичности, повышению доверительности и креативности при выполнении заданий программы.

Подростки становились более вдумчивыми, аналитичными, применяли аргументацию, что позволяло им лучше понимать себя и свои особенности, одновременно осмысляя имеющиеся у них преграды, установки и предубеждения как относительно себя, так и относительно других.

Также изменения выражались в большей и более быстрой включенности в работу, в повышении концентрации внимания. Также менялось и настроение подростков – у них интерес сменил настороженность, открытость к контакту сменила отгороженность и уход.

При этом дети проявлялись в рамках своих индивидуально-типологических особенностей – кто-то был более сдержан, интровертирован, склонен к наблюдению.

По завершению работы в программе (занятие 8) детей просили высказать свои впечатления и мнения, сформулировать изменения. Это было необходимо для закрепления изменений путем фиксации достигнутого вербальными средствами.

Также детей просили оставить отзывы, где ими были высказано одобрение и многими было отмечено желание продолжать. Некоторые дети сформулировали потребность в продолжении группового обсуждения волнующих или интересующих их проблем и тем.

В целом участники указывали на большую независимость от оценок и критики окружающих, уверенность в ситуациях, ранее вызывавших тревогу, способность конструктивно реагировать в тех случаях, которые прежде стереотипно актуализировали негативные переживания и поведение (конфликты с родителями, сверстниками и др.).

Такая обратная связь, полученная от участников, говорит об эффективности проведенных профилактических мероприятий.

На следующем этапе исследования мы повторно изучили тревожность детей при помощи психодиагностического инструментария с целью выявления динамики тревожности подростков. Далее представим полученные результаты.

2.4 Анализ полученных результатов

В соответствии с требованиями к научным психологическим исследованиям, нами был организован и проведен контрольный этап

эксперимента, целью которого было отследить изучаемое состояние у испытуемых после их участия в специально организованной программе психологической помощи, направленной на профилактику и минимизацию тревожности. Программа реализовывалась в форме социально-психологического тренинга и проводилась с испытуемыми экспериментальной группы, в которую вошли 11 человек с выраженным уровнем тревожности.

Для этого мы повторно изучили уровень тревожности при помощи опросника «шкала тревоги» Ч. Спилбергера-Ю. Ханина, причем как у подростков экспериментальной, так и контрольной группы.

Представим полученные результаты.

Для начала отразим в таблице 6 результаты повторного изучения тревожности у испытуемых, участвующих в программе.

Таблица 6 – Уровень тревожности испытуемых экспериментальной группы до и после участия в программе социально-психологического тренинга

Испытуемые	До тренинга				После тренинга				Изменение	
	РТ	Ут	ЛТ	Ут	РТ	Ут	ЛТ	Ут	РТ	ЛТ
Александр Г.	45	С	47	В	42	С	40	С	-3	-7
Лидия А.	36	С	52	В	30	Н	41	С	-6	-11
Валентина А.	44	С	51	В	36	С	44	С	-8	-7
Сергей Б.	36	С	48	В	26	Н	36	С	-10	-12
Максим М.	35	С	54	В	25	Н	47	В	-10	-7
Дмитрий З.	32	С	47	В	28	Н	47	В	-4	0
Ольга Д.	36	С	57	В	30	Н	45	С	-6	-12
Владимир Н.	34	С	56	В	30	Н	44	С	-4	-12
Мария С.	48	В	54	В	40	С	42	С	-8	-12
Яна К.	35	С	48	В	32	С	30	Н	-3	-18
Светлана Н.	30	Н	45	В	35	С	42	С	5	-3

Примечание: РТ – реактивная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; Ут – уровень тревожности.

В таблице 6 видно, что у испытуемых была обнаружена динамика тревожности в сторону уменьшения ее уровня.

Для наглядности отразим полученные данные на гистограмме (рисунок б).

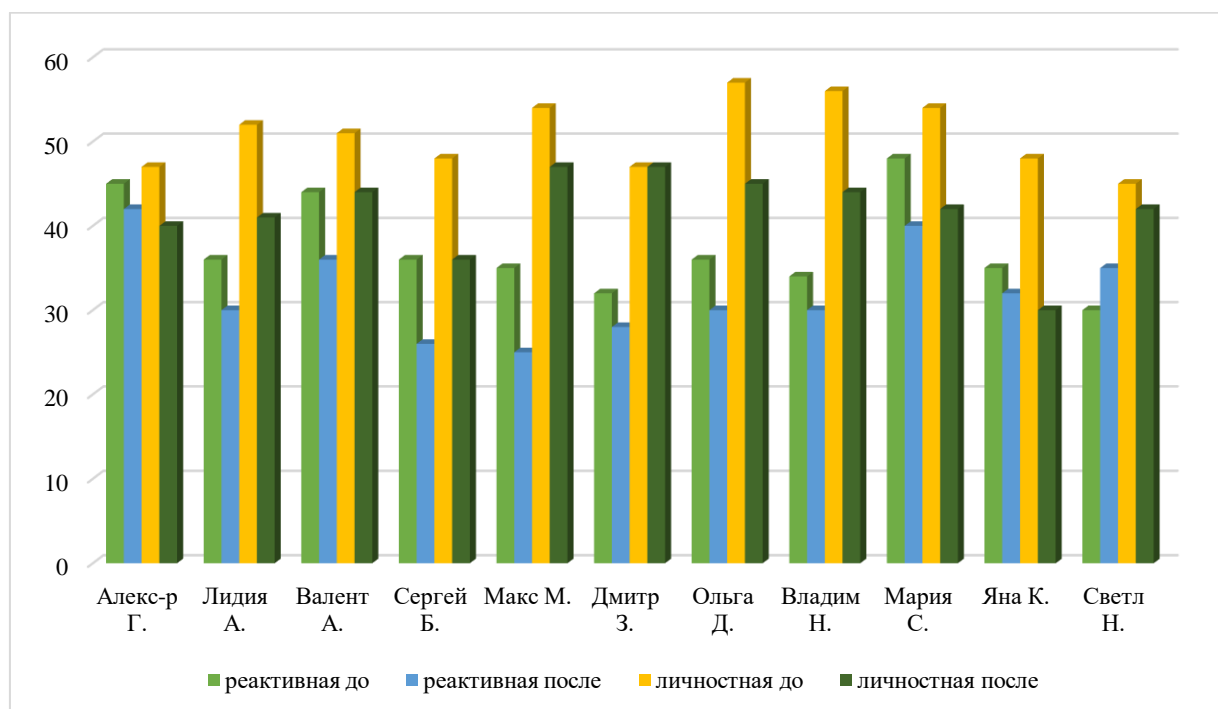


Рисунок 6 – Динамика уровня реактивной и личностной тревожности у испытуемых экспериментальной группы

Гистограмма наглядно отражает улучшение положения с показателями тревожности, которые произошли в ходе тренинга. Особенно заметное снижение произошло с уровнем личностной тревожности. Реактивная (ситуативная) тревожность также снизилась у детей экспериментальной группы.

Для удобства анализа представим полученные данные в таблице 7, где отразим изменения в средних значениях в целом по группе.

Таблица 7 – Сопоставление данных об уровне тревожности в экспериментальной группе до и после участия в программе (n=11)

До тренинга				После тренинга				Динамика	
реакт. тревож.		личн. тревож.		реакт. тревож.		личн. тревож.			
сред. б	уров	сред. б	уров	сред. б	уров	сред. б	уров	РТ	ЛТ
37,4	С	50,8	В	32,2	С	41,6	С	-5,2	-9,2

Отразим полученные результаты сравнения на гистограмме (рисунок 7).

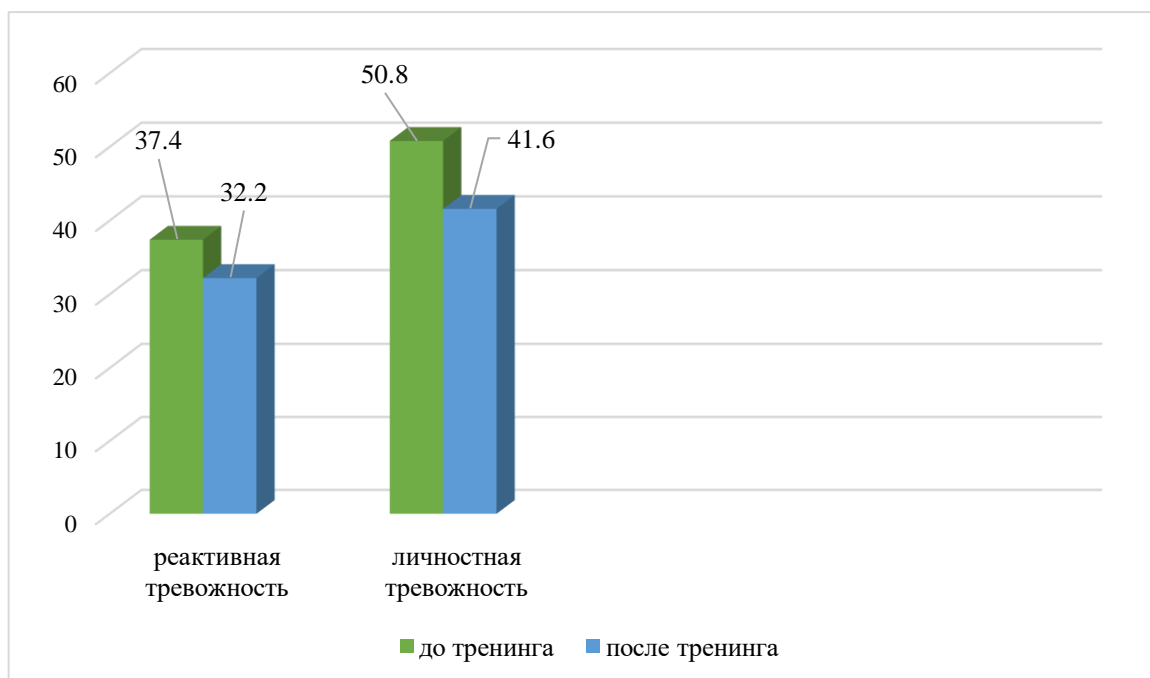


Рисунок 7 – Сопоставительный анализ динамики тревожности у испытуемых экспериментальной группы

Как наглядно видно на гистограмме, ситуация с тревожностью у испытуемых в ходе тренинга улучшилась. Так, реактивная тревожность у подростков снизилась на 14 %, а ситуативная получила более заметные изменения – она снизилась на 18 %. То есть, в ходе тренинга эти дети стали более открыты, смелы, более активно проявлялись для участия в заданиях и упражнениях тренинга. Также, полученный ими опыт общения снизил общий уровень личностной тревожности за счет полученного в безопасных условиях опыта открытого доверительного контакта, взаимодействия и общения.

Также нами были подвергнуты анализу показатели уровня тревожности у испытуемых контрольной группы, то есть, не участвующих в работе программы тренинга. Повторные замеры производились по окончании срока, в который проводился профилактический социально-психологический

тренинг, то есть, через 2 месяца после проведения исследования на констатирующем этапе исследования.

Представим сравнительные показатели в таблице 8.

Таблица 8 – Данные тревожности испытуемых контрольной группы на контрольном этапе исследования

Испытуемые	Констатирующий этап				Контрольный этап				Изменение	
	РТ		ЛТ		РТ		ЛТ			
	балл	ур	балл	ур	балл	ур	балл	ур	РТ	ЛТ
Ирина В.	30	Н	28	Н	31	С	30	Н	1	2
Анастасия Б.	28	Н	35	С	28	Н	31	С	0	-4
Антон В.	35	С	40	С	32	С	34	С	-3	-6
Ольга А.	28	Н	30	Н	26	Н	33	С	-2	3
Евгений Д.	34	С	44	С	34	С	37	С	0	-7
Наталья Ж.	27	Н	32	С	29	Н	29	Н	2	-3
Денис З.	25	Н	27	Н	30	Н	31	С	5	4
Наталья М.	31	С	35	С	28	Н	28	Н	-3	-7
Константин Л.	28	Н	31	С	28	Н	29	Н	0	-2
Анна П.	35	С	44	С	35	С	42	С	0	-2
Николай С.	28	Н	29	Н	32	С	31	С	4	-2
Павел Т.	28	Н	36	С	30	Н	35	С	2	-1
Евгений Д.	25	Н	30	Н	27	Н	32	С	2	2
Дмитрий А.	30	Н	40	С	26	Н	37	С	-4	-3
Константин Н.	25	Н	38	С	27	Н	36	С	2	-2

Отразим персональные показатели реактивной (ситуативной) и личностной тревожности у детей контрольной группы на гистограмме (рисунок 8).

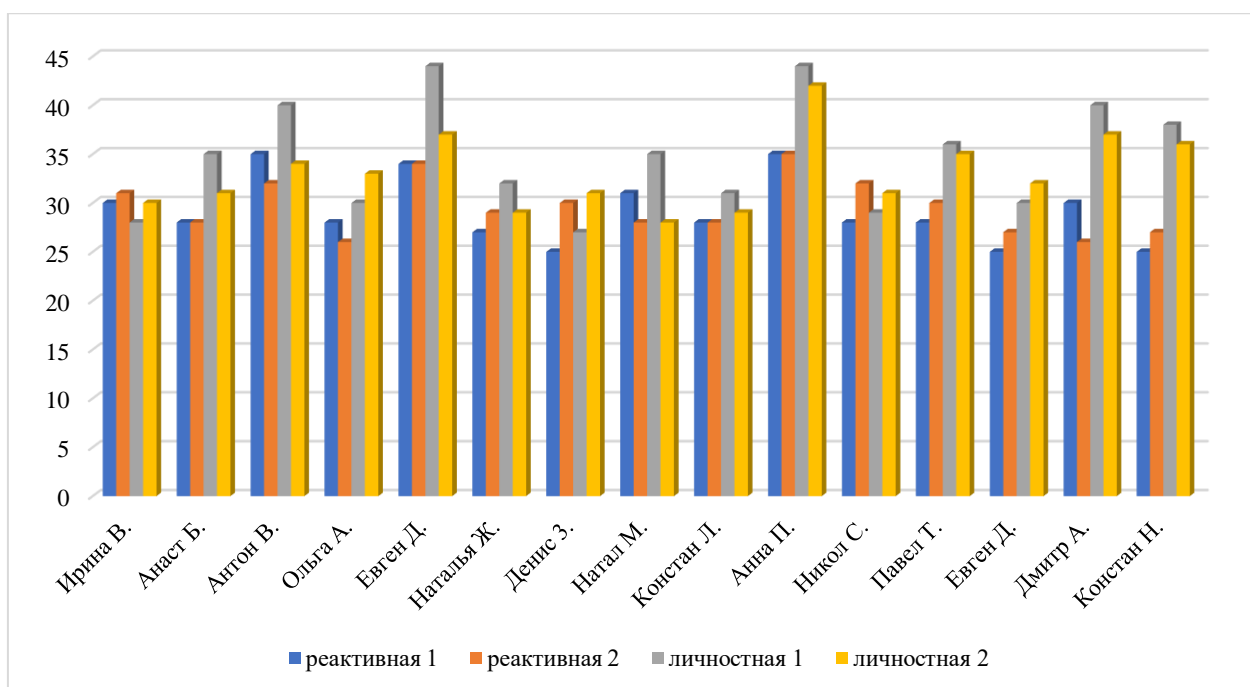


Рисунок 8 – Персональная динамика тревожности у испытуемых контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

На рисунке наглядно видно, что изменение уровня тревожности у детей произошло, но лишь у немногих в лучшую сторону. Для большей наглядности динамики проанализируем изменения по средним показателям и уровням. Отразим это в таблице 9.

Таблица 9 – Изменение уровня реактивной и личностной тревожности у испытуемых контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе (n=15)

Уровень тревожности	Доля испытуемых			
	реактивная тревожность		личностная тревожность	
	констат этап	контр этап	констат этап	контр этап
низкий	73,3 %	66,7 %	33,3 %	26,7 %
средний	26,7 %	33,3 %	66,7 %	73,3 %
высокий	0 %	0 %	0 %	0 %

Отразим эти изменения для наглядности на гистограмме (рисунок 9).

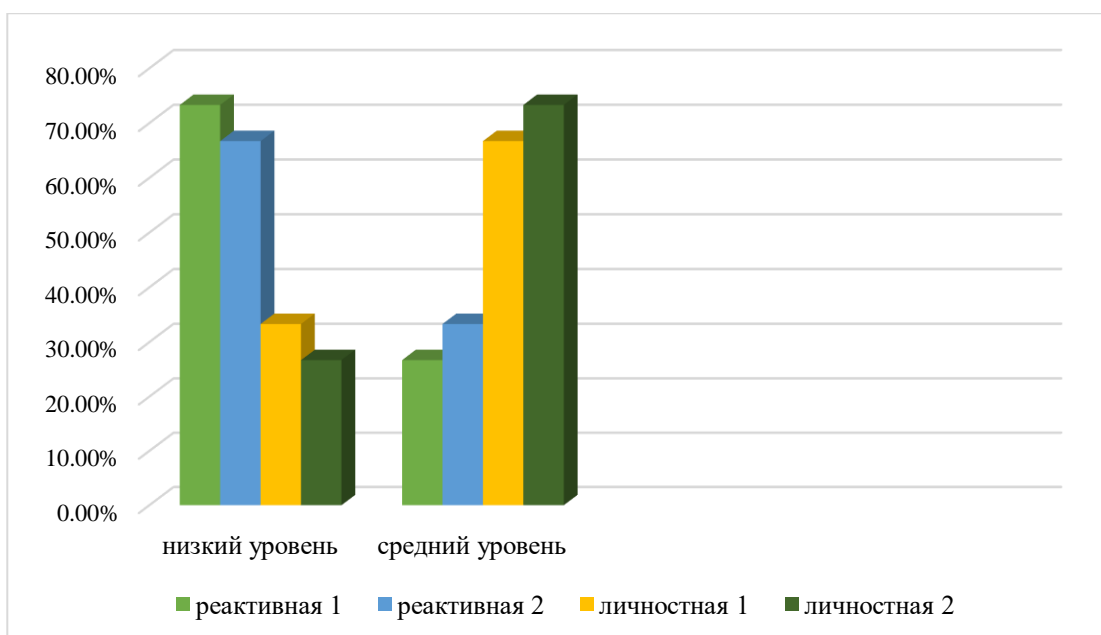


Рисунок 9 – Отражение динамики уровней тревожности в группе испытуемых, не участвующих в программе (контрольная группа)

На рисунке наглядно видно, что с тревогой у детей произошли спонтанные изменения, но испытуемых с низким уровнем как реактивной, так и личностной тревожности стало меньше, а доля испытуемых со средним уровнем тревожности возросла. Нарастание уровня тревожности произошло с детьми в ходе повседневной жизни и учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что уровень стресса в современной жизни довольно-таки высок и нервная система подростков истощается под влияние тех или иных факторов.

Также подросткам экспериментальной группы были предложены вопросы для самоотчета, которые нами были проанализированы.

Выделенные компоненты активности детей имели определенную динамику, которую представим ниже.

В категории «Наличие проблем в сфере межличностного общения» были прослежены следующие изменения:

- 3 участника отметили улучшение взаимодействия с родителями («меньше ссорюсь с родителями», «научились, не перебивая, выслушивать, что мне говорят» и так далее);

– 4 участника отметили большую легкость в налаживании контактов с окружающими, в частности, со сверстниками («не боюсь знакомиться», «знаю, что не у одного меня есть такие проблемы, стараюсь им помогать» и т.п.);

– 3 участника высказались о том, что по-новому взглянули на эту проблему («раньше не знал с чего начать разговор, теперь уже хоть это могу», «оказывается, общаться можно научиться» и тому подобное).

Категория «Гибкость в принятии социальных ролей»:

– 4 участника указали на возникновение у себя нового ощущения – умения чувствовать себя в разных ролях («когда смотрю, как учительница меня ругает, вспоминаю, как я была в роли начальника и как это было трудно», «заметил, что иногда могу смотреть на свою неуверенность с другой точки зрения» и далее);

– 3 участника показали, что иногда отслеживают похожее на детское или родительское («я иногда за что-то критикую себя и чувствую, что я говорю как мама», «оказывается, с ... (братом) я говорю иногда, как мама со мной»).

Категория «Уверенность в себе» (самооценочные суждения):

– 6 человек в тесте «10 животных» поставили себя на первое место, один – на 4-е;

– 4 высказались, что имеют двойственное отношение к себе («То очень хорошее, то плохое»).

Нельзя прогнозировать, насколько стойкими окажутся вышеназванные изменения, произошедшие с детьми, однако многое из того, что было получено испытуемыми в процессе занятий, подростки могут использовать в повседневной жизни (в общении с родителями, учителями, новыми знакомыми). Полученные навыки являются для них средством, которое дает им возможность самостоятельно справиться с трудностями взаимодействия с окружающей средой.

В целом участники указывают на большую независимость от оценок и критики окружающих, уверенность в ситуациях, ранее вызывавших тревогу, способность конструктивно реагировать в тех случаях, которые прежде стереотипно актуализировали негативные переживания и поведение (конфликты с родителями, сверстниками).

Кроме того, в процессе нашей работы мы пришли к выводу, что, скорее всего, во взаимодействии с эмоционально неустойчивыми подростками эффективнее будет обращать внимание не столько на снижение уровня тревожности, сколько поиску путей адаптации такого подростка к жизни с учетом его личностных особенностей, и обучение его использованию тревожности в целях достижений и развития.

Таким образом, разработанная нами программа социально-психологического тренинга, направленная на профилактику тревожности показала свою эффективность и наличие положительного влияния на уровень тревожности испытуемых экспериментальной группы, который снизился и по самоотчетам дети стали чувствовать себя более открыто, уверено в ситуациях общения, конфликта и прочее. Также реакция на сложные, стрессовые и конфликтные ситуации у подростков стала гармоничней и их реакции более эмоционально устойчивые.

Такого рода программы можно применять в практике работы с детьми, так как они органичны для решения задач развития в данный возрастной период и способствуют снижению тревожности и гармонизации психоэмоциональной сферы личности.

Выводы по второй главе.

Экспериментальное исследование было направлено на изучение возможностей социально-психологического тренинга в профилактике тревожности в подростковом возрасте. Для решения этих задач нами были собраны данные о степени тревожности испытуемых, разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга профилактики тревожности, а также изучена эффективность программы.

Для исследования уровня тревожности мы использовали опросник «Шкала тревоги» Ч. Спилбергера-Ю. Ханина и опросник «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка.

В результате на констатирующем этапе исследования были получены данные о наличии испытуемых со всеми уровнями тревожности. Так, с ситуативной тревожностью высокого уровня было выявлено всего 7,7 % испытуемых. Средний уровень ситуативной тревожности присущ 46,2 % испытуемых, среди которых треть детей имеют показатели, приближающиеся к высокому уровню ситуативной тревожности (30,8 %), а с низким уровнем РТ – 46,2 %.

Анализ личностной тревожности (ЛТ) показал другие результаты. Так, здесь половина детей имеют высокие показатели этого состояния. Детей со средними значениями ЛТ в группе 37,5 %. Низкая ЛТ выявлена всего у 19,2 % детей, причем ее значения у каждого подростка (не ниже 27 баллов) вполне свидетельствуют об отсутствии личностной тревожности.

По методике исследования психических состояний были получены данные, подтверждающие наличие тревожности у подростков – тревожность (34,6 %) и фрустрация (42,3 %) являются самыми выраженными состояниями у испытуемых.

Для проверки гипотезы о положительном влиянии социально-психологического тренинга на тревожность подростков, нами была разработана программа, в которой решались задачи снятия психоэмоционального напряжения, освоения навыков открытого поведения, доверительности и конструктивных способов взаимодействия и общения.

Апробация тренинга происходила на экспериментальной группе испытуемых с высоким уровнем тревожности. Количество участников группы – 11 человек. Продолжительность тренинга составила 16 академических часов.

По завершению апробации программы нами был организован и проведен контрольный этап эксперимента, целью которого было отследить изучаемое состояние у испытуемых после их участия в специально организованной

программе психологической помощи, направленной на профилактику и минимизацию тревожности. Полученные данные отразили улучшение положения с показателями тревожности у участников тренинга. Особенно заметное снижение произошло с уровнем личностной тревожности. Реактивная (ситуативная) тревожность также снизилась у детей экспериментальной группы. Так, реактивная тревожность у подростков снизилась на 14 %, а ситуативная получила более заметные изменения – она снизилась на 18 %. В ходе тренинга эти дети стали более открыты, смелы, более активно проявлялись для участия в заданиях и упражнениях тренинга.

Контрольные замеры тревожности были проведены и с детьми, не участвующими в работе программы. У них также произошли изменения тревожности, но не в лучшую сторону. Испытуемых с низким уровнем как реактивной, так и личностной тревожности стало меньше, а доля испытуемых со средним уровнем тревожности возросла. Нарастание уровня тревожности произошло с детьми в ходе повседневной жизни и учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что уровень стресса в современной жизни довольно-таки высок и нервная система подростков истощается под влиянием тех или иных факторов.

Таким образом, разработанная нами программа социально-психологического тренинга, направленная на профилактику тревожности, показала свою эффективность и наличие положительного влияния на уровень тревожности испытуемых экспериментальной группы, который снизился, а по самоотчетам дети стали чувствовать себя более открыто, уверено в ситуациях общения, конфликта и прочее. Также, их реакция на сложные, стрессовые и конфликтные ситуации стала гармоничней, а реакции более эмоционально устойчивые.

Заключение

Наше исследование, проведенное в рамках выпускной квалификационной работы бакалавра, было посвящено изучению тревожности в подростковом возрасте и возможностей ее профилактики при помощи психологической программы социально-психологического тренинга.

В соответствии с требованиями к научным психологическим исследованиям, нами была сформулирована цель и выдвинута гипотеза исследования, разработан его план и определены задачи. В ходе исследования был проведен теоретический анализ как проблемы тревожности и ее особенностей в подростковом возрасте, так и изучены проблемы психологической помощи и возможностей социально-психологического тренинга, как одной из форм ее оказания. В ходе экспериментального исследования был выявлен уровень и тип тревожности у подростков, выступивших в качестве испытуемых в нашем исследовании, разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга. По завершению работы программы были повторно получены данные о тревожности, которые показали нам свидетельства эффективности программы психологической профилактики.

Представим результаты нашего исследования.

Исследованиями тревоги и тревожности занимались ученые всех теоретических направлений зарубежной и отечественной психологии.

Тревожность как состояние, существующее в виде склонности человека к частым и интенсивным переживаниям тревоги и в низком пороге его возникновения, приводит к эмоциональному и личностному неблагополучию, оказывает негативное влияние на личность и ее продуктивность. Тревожность образуется в следствии заблокированного возбуждения, вызванного чем-либо происходящим или предполагаемым. Сама тревога, не смотря на возможные негативные последствия, имеет и положительную функцию, работая как регулятор активности личности,

побуждая к выбору стратегий поведения, способных минимизировать или компенсировать тревогу конструктивным способом.

Источниками формирования тревожности считаются условия, в которых не происходит удовлетворения значимых потребностей в каждом возрастном периоде развития. Здесь существуют ее возрастные особенности, выраженные количеством и направленностью тревоги. Выделяют возрастные пики тревожности, где тревога соотносится с доминирующей ситуацией развития, ведущей деятельностью и социо-психологической и личностной потребностью в контексте конкретного возрастного периода.

Если в периоды дошкольного и младшего школьного возраста тревожность увязывается с неблагоприятными детско-родительскими отношениями или семейной ситуацией в целом, то в подростковом возрасте тревожность расширяется и приобретает устойчивость.

Качественные изменения личности у подростка естественным образом обуславливают неустойчивость эмоциональных состояний, преобладание негативных эмоций и настроения, что отражается на поведении, деятельности и общении детей в этот период. Вхождение в общество в новом качестве индивидуального Я вызывает множество конфликтов, влияющих на состояние подростка, на его самооценку и самосознание. Подростковый кризис порождает высокую обидчивость, конфликтность, агрессивность и тревогу. Тревожность в этот период ведет за собой углубление отрицательного эмоционального опыта, что сказывается на содержании программы жизни, формируемой в этом возрасте.

Тревожность дифференцируют в зависимости от направленности, ситуаций и константности. Выделяют ситуативную и личностную тревожность, а для подросткового возраста еще и самооценочная, межличностная и учебная. Также различаются и способы выражения тревожности: вербальное и невербальное выражение, закрытая, замаскированная другими формами поведения (лживость, агрессивность,

лень и прочее), и открытая формы, и остро протекающая и регулируемая, и длительно присутствующая и трудно регулируемая.

Учитывая значимость негативного влияния тревожности на личность и деятельность необходимо обеспечивать подростку психологическую помощь и заниматься направленной психологической профилактикой. Важность этого обусловлена возрастными задачами развития – становлением Я концепции и самосознания подростка, определением своей идентичности как социальной личности, что под влиянием некомпенсированной тревожности будет искажено и деформировано.

Психологическая профилактика – это востребованное направление психологической помощи, существующей как отдельный вид деятельности практического психолога и направленной на предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии личности в любых возрастах. Эффективной формой профилактики является социально-психологический тренинг, в рамках которого создается совокупность условий в виде комплекса отношений, взаимодействия, деятельности и методов и технологий, при помощи которых будет произведено воздействие на психику и личность участников с целью достижения благоприятных и желательных изменений. Социально-психологический тренинг имеет огромные ресурсы для достижения целей не только развития и формирования каких-либо необходимых навыков и поведенческих паттернов, но также и для профилактики образования у личности неконструктивных форм реагирования или негативных состояний, а также неблагополучия личности в целом. При применении этой формы работы с подростками тренинг обладает еще и такой особенностью, как синхронизированность его условий с возрастными потребностями, где удовлетворяется потребность общения со сверстниками, безоценочное принятие и опыт самораскрытия.

Экспериментальное исследование было направлено на изучение возможностей социально-психологического тренинга в профилактике тревожности в подростковом возрасте. Для решения этих задач нами были

собраны данные о степени тревожности испытуемых, разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга профилактики тревожности, а также изучена эффективность программы.

В результате на констатирующем этапе исследования были получены данные о наличии испытуемых со всеми уровнями тревожности. Так, с ситуативной тревожностью высокого уровня было выявлено всего 7,7 % испытуемых. Средний уровень ситуативной тревожности присущ 46,2 % испытуемых, среди которых треть детей имеют показатели, приближающиеся к высокому уровню ситуативной тревожности (30,8 %), а с низким уровнем РТ – 46,2 %.

Анализ личностной тревожности показал другие результаты. Так, здесь уже наоборот половина детей имеют высокие показатели этого состояния. Детей со средними значениями личностной тревожности в группе 37,5 %. Низкая личностная тревожность выявлена всего у 19,2 % детей, причем ее значения у каждого подростка (не ниже 27 баллов) вполне свидетельствуют об отсутствии личностной тревожности.

По методике исследования психических состояний были получены данные, подтверждающие наличие тревожности у подростков – тревожность (34,6 %) и фрустрация (42,3 %) являются самыми выраженными состояниями у испытуемых.

В процессе исследования разработана программа, в которой решались задачи снятия психоэмоционального напряжения, освоения навыков открытого поведения, доверительности и конструктивных способов взаимодействия и общения.

По завершению апробации программы нами был организован и проведен контрольный этап эксперимента, целью которого было отследить изучаемое состояние у испытуемых после их участия в специально организованной программе психологической помощи, направленной на профилактику и минимизацию тревожности. Полученные данные отразили улучшение положения с показателями тревожности у участников тренинга. Особенно

заметное снижение произошло с уровнем личностной тревожности. Реактивная (ситуативная) тревожность также снизилась у детей экспериментальной группы. Так, реактивная тревожность у подростков снизилась на 14 %, а ситуативная получила более заметные изменения – она снизилась на 18 %. В ходе тренинга эти дети стали более открыты, смелы, более активно проявлялись для участия в заданиях и упражнениях тренинга.

Контрольные замеры тревожности были проведены и с детьми, не участвующими в работе программы. У них также произошли изменения тревожности, но не в лучшую сторону. Испытуемых с низким уровнем как реактивной, так и личностной тревожности стало меньше, а доля испытуемых со средним уровнем тревожности возросла. Нарастание уровня тревожности произошло с детьми в ходе повседневной жизни и учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что уровень стресса в современной жизни довольно-таки высок и нервная система подростков истощается под влиянием тех или иных факторов.

Таким образом, разработанная нами программа социально-психологического тренинга, направленная на профилактику тревожности, показала свою эффективность и наличие положительного влияния на уровень тревожности испытуемых экспериментальной группы, который снизился, а по самоотчетам дети стали чувствовать себя более открыто, уверено в ситуациях общения, конфликта и прочее. Также, их реакция на сложные, стрессовые и конфликтные ситуации стала гармоничней, а реакции более эмоционально устойчивые.

Такого рода программы имеют высокую практическую значимость и могут применяться в практике работы с подростками, так как они органичны и для решения задач развития в данный возрастной период и способствуют профилактики и снижению тревожности и гармонизации психоэмоциональной сферы личности.

Список используемой литературы

1. Абрамова Г. В. Психология развития и возрастная психология. Учебник для вузов и ссузов. М.: Прометей, 2022. 708 с.
2. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста. Учебник и практикум. М.: Юрайт, 2023. 395 с.
3. Адлер А. Понять природу человека. М.: АСТ, 2022. 352 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М.: Русский язык, 2021. 496 с.
5. Астапов В. М. Тревожность у детей. М.: ПЕР СЭ, 2008. 160 с.
6. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги [Электронный документ] // Тревога и тревожность. Хрестоматия. М.: Когито-Центр, 2017. 240 с. С.-150-160. URL: <https://psy.wikireading.ru/hGWTQsyRtn>
7. Барлоу Д., Краске М. Г. Совладание с тревогой и паникой. Руководство психотерапевта. М.: Диалектика-Вильямс, 2021. 240 с.
8. Березин Ф. Б. Психическая адаптация и тревога [Электронный документ] // Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с. С. 13-21. URL: <http://www.flogiston.ru/library/berezin>
9. Березин Ф. Б. Тревога и адаптационные механизмы // Тревога и тревожность. Хрестоматия. М.: Когито-Центр, 2015. 256 с. С. 129-137.
10. Бим-Бад Б. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Дрофа, 2009. 528 с.
11. Большой психологический словарь. Издание четвертое расширенное / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: АСТ, 2009. 672 с.
12. Василенко М. А. Основы социально-психологического тренинга. СПб.: Феникс, 2014. 125 с.
13. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учебное пособие. М.: Ось-89, 2008. 255 с.

14. Вачков И. В. Психологический тренинг. Методология и методика проведения. М.: Эксмо, 2010. 560 с.
15. Витакер К., Малоун Т. Истоки психотерапии. СПб.: Питер, 2019. 288 с.
16. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Том 1. Вопросы теории и истории науки. М.: ЁЁ Медиа, 2012. 485 с.
17. Дмитриева С. Н., Евдокарова Т. В., Попова И. И. Влияние тревожности на успеваемость подростков [Электронный документ] // Современное педагогическое образование. 2019. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-trevozhnosti-na-uspevaemost-podrostkov>
18. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь, 2010. 141 с.
19. Защирина О. В. Психические травмы в межличностных отношениях. СПб.: Издательство СПбГУ, 2022. 220 с.
20. Ильин Е. П. Возрастные особенности общения // Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. 576 с. С. 170-179.
21. Карандашев В. Н. Методология и методы психологических исследований. Выполнение квалификационных работ. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 132 с.
22. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. 3-е издание. СПб.: Питер, 2006. 944 с.
23. Корабельникова Е. А. Тревожные расстройства у подростков [Электронный документ] // МС. 2018. №18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnye-rasstroystva-u-podrostkov>
24. Кочюнас Р. Групповая психотерапия. Учебное пособие для вузов. 10-е издание. М.: Академический проект, 2018. 222 с.
25. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2019. 940 с. С. 614-621.

26. Лебединский В. В., Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2019. 303 с.
27. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Тревога и тревожность. Хрестоматия. М.: ПерСэ, 2008. 239 с. С. 75-84.
28. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2019. 584 с.
29. Макшанов С. И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: диссертация ... доктора психологических наук. СПб.: 1998. 322 с.
30. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы детского и подросткового возраста. Учебник (бакалавриат, магистратура, специалитет). М.: КноРус, 2023. 278 с.
31. Михайлина М. Ю., Павлова М. А. Психологическая помощь подросткам в кризисных ситуациях. Профилактика. Технологии. ФГОС. М.: Учитель, 2020. 226 с.
32. Мэй Р. Смысл тревоги. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 416 с.
33. Новгородцева А. П. Переживание подростками «чувства взрослости» // Психологическая наука и образование. 2006. Том 11. № 2. С. 39-54.
34. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка, терминов и фразеологических выражений. М.: АСТ, 2023. 1360 с.
35. Перлз Ф. Понимание тревоги в гештальттерапии. Превращение тревожности в возбуждение // Общая психология. Тексты: в 3-х томах. М.: МПСИ, 2002. С. 548-560.
36. Петрова О. А., Быкова А. С. К проблеме выявления зависимости уровня тревожности подростков от дисгармонии их межличностных отношений [Электронный документ] // МНИЖ. 2019. №3 (81). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-vyyavleniya-zavisimosti-urovnya-trevozhnosti-podrostkov-ot-disgarmonii-ih-mezhlichnostnyh-otnosheniy>

37. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды. М.: Смысл, 2007. 687 с.

38. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.

39. Прихожан А. М. Формы и «маски» тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность. Хрестоматия. СПб.: ПЕР СЭ, 2008. 240 с. С. 138-150.

40. Райгородский Д. Энциклопедия психодиагностики. Том 1: Психодиагностика детей. Самара: Бахрах-М, 2008. 624 с.

41. Решетова Т. Я. Представления о феномене тревожности личности в современной психологии [Электронный документ] // Вестник УРАО. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-fenomene-trevozhnosti-lichnosti-v-sovremennoy-psihologii>

42. Роджерс К. Новейшие подходы в психологической практике. Консультирование и психотерапия. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 200 с.

43. Романенко О. Н. Классические представления о тревожности [Электронный документ] // Форум молодых ученых. 2019. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-predstavleniya-o-trevozhnosti>

44. Романин А. Н. Основы психотерапии. Учебник. М.: КноРус, 2022. 676 с.

45. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2020. 960 с.

46. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен [Электронный документ] // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-psihologicheskii-fenomen>

47. Словарь психолога-практика / авт.-сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2005. 976 с.

48. Тарасова С. Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. М.: Генезис, 2016. 144 с.

49. Фельдштейн Д. И. Хрестоматия по возрастной психологии [Электронный документ]. М.: Институт практической психологии, 1996 с. 304 с. URL: <https://knigolit.com/books/3201885-hrestomatiya-po-vozzrastnoy-psihologii/read>

50. Фрейд З., Фрейд А. Теория психоанализа и «Эго-психология». М.: Родина, 2022. 240 с.

51. Фролова О. В. Особенности развития детей подросткового и юношеского возраста [Электронный документ] // Вестник КГЭУ. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-detey-podrostkovogo-i-yunosheskogo-vozzrasta>

52. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2018. 736 с.

53. Холл С. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения. М.: Едиториал, 2020. 450 с.

54. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе. СПб.: Питер, 2019. 304 с.

55. Шальнова С. А., Деев А. Д., Артамонова Г. В., Ефанов А. Ю., Конради А. О., Ощепкова Е. В. и др. Распространенность тревоги и депрессии в различных регионах РФ и ее ассоциации с социально-демографическими факторами (по данным исследования Эссе-РФ) [Электронный документ] // Терапевтический архив. 2014. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranennost-trevogi-i-depressii-v-razlichnyh-regionah-rossiyskoy-federatsii-i-ee-assotsiatsii-s-sotsialno-demograficheskimi>

56. Шкала тревоги. Опросник психодиагностический [Электронный документ] / Ч. Спилбергер, Ю. Н. Ханин. URL: https://psylab.info/Шкала_тревоги_Спилбергера

57. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Электронный документ] // Избранные психологические

труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с. URL:
<https://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#Sp1>

58. Ясперс К. Общая психопатология. М.: КоЛибри, 2022. 1056 с.

59. Cross-national comparisons of the prevalence and correlates of mental disorders [Электронный документ]. WHO International Consortium in Psychiatric Epidemiology. Bull World Health Organ 2000; 4 (78): 413-426. URL:
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/268101/PMC2560724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

60. Piaget J., Inhelder B. The Psychology of the Child [Электронный документ]. American Printing House: Basic Books, 2019. 192 p. URL:
<https://www.alohabdonline.com/wp-content/uploads/2020/05/The-Psychology-Of-The-Child.pdf>

61. Rachman S. Anxiety. Hove. East Sussex: Psychology Press Ltd., 2019, p. 240.

62. Spranger E. Psychologie des Jugendalters [Электронный документ]. München: Quelle & Meyer, 1931. 193 s. URL:
https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_005525510?page=128&rotate=0&theme=white

63. Zinbarg R., Barlow D., Hertz R. Cognitive-behavioral approaches to the nature and treatment of anxiety disorders [Электронный документ] // Annual Review of Psychology. 1992. Vol. 43. P. 235-267. URL:
<https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.ps.43.020192.001315>