

2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ

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

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

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

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

По результатам фронтальной диагностики определяются учащиеся «группы риска» (учащиеся, характеризующиеся повышенной школьной тревожностью). Они требуют повы-

шенного внимания со стороны школьного психолога. На следующих этапах работы с ними необходимо:

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

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



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

Рис. 8. Схема работы со школьной тревогой

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

2.1. Методы психологической диагностики школьной тревожности

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

Во-первых, применение некоторых методик ограничено возрастом потенциальных испытуемых. Если наблюдение, экспертные опросы и проективные тесты могут применяться

для диагностики школьной тревожности на любом этапе школьного обучения, то стандартизированные методы позволяют получить достоверные результаты только для определенных возрастных групп учащихся. В таблице 3 перечислены наиболее распространенные методы диагностики школьной тревожности учащихся различных возрастных групп.

Таблица 3

Наиболее распространенные методы диагностики школьной тревожности на различных этапах школьного обучения

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

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

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

стандартизированной процедуры обработки данных, полученных с помощью наблюдения, затрудняет интерпретацию полученных результатов.

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

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

Стандартизированные проективные методики во многом позволяют избежать эффекта социальной желательности. Но их проведение требует индивидуального общения с каждым испытуемым, что при фронтальной диагностике очень трудоемко. Кроме того, использовать такие методики с испытуемыми-подростками затруднительно в силу зачастую присущего им стремления к демонстрации той или иной жизненной позиции (пока еще не интериоризированной), собственного остроумия и т. д., что искажает полученные результаты.

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

На наш взгляд, для проведения фронтальной диагностики школьной тревожности целесообразно использовать методы, не требующие особых временных затрат в проведении и обработке результатов, единственной целью применения которых является выделение детей

«группы риска» по показателям школьной тревожности. Это, прежде всего, проективные рисуночные тесты и метод экспертного опроса. Другие методы удобно использовать для уточнения особенностей школьной тревожности у детей «группы риска».

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

2.1.1. Наблюдение как метод определения уровня школьной тревожности учащихся

Используя метод *наблюдения*, можно фиксировать различные параметры и характеристики деятельности группы детей (или одного ребенка), в зависимости от задач, поставленных психологом. Такое наблюдение можно осуществлять в различных учебных и внеучебных ситуациях, например, во время урока или во время перемены, в различное время дня — на первых уроках или на последних, на различных предметах.

Основная задача наблюдения — выделение детей, чье поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения основной массы детей, в частности — выделение детей группы риска по показателю школьной тревожности.

Цель методики. Цель приводимой карты наблюдения — диагностика уровня школьной тревожности учащихся посредством анализа ее проявлений в поведении.

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

Процедура диагностики. К условиям проведения психодиагностики с помощью метода наблюдения необходимо отнести обязательную договоренность с учителем о времени и целях посещения психологом класса или группы детей. При этом предупреждать детей не следует, поскольку «незаметность» психолога снижает вероятность демонстрации детьми нетипичных для них форм поведения, что вполне вероятно, если визит психолога расценивается как «проверка». Желательно сесть на одной из последних парт и не проявлять живого и эмоционального интереса к тому, что происходит в классе. Процедуру наблюдения лучше начать не с первого, а со второго или третьего посещения класса, когда присутствие на уроке постороннего человека для учащихся станет привычным.

Наблюдение, как правило, проводится в несколько этапов, на различных уроках, возможно, проводимых различными педагогами, что позволяет диагностировать устойчивость

проявлений школьной тревожности от одной ситуации к другой. Этапность наблюдения выражается и в том, что объем внимания наблюдателя имеет определенные ограничения, и наблюдать более 6–8 учащихся одновременно — задача практически невыполнимая.

Предлагаемая нами карта наблюдения позволяет осуществлять диагностику в урочное время (не на перемене).

Необходимые материалы. Для проведения диагностики необходимы заранее заготовленные бланки карты наблюдения. Если психолог плохо знаком с детьми, ему требуется «шпаргалка» — план расстановки парт в кабинете, на котором отмечена рассадка учащихся.

Карта наблюдения представляет собой апробированную авторскую разработку и выглядит следующим образом.

Признаки		Учащиеся							
		1	2	3	4	5	...	n	
Вербальные		«Я боюсь» (и смысловые эквиваленты)							
		«Я не знаю» (и смысловые эквиваленты)							
		«Я не буду отвечать» (и смысловые эквиваленты)							
Невербальные	Мимика	Непроизвольное подергивание век							
		Расширенные глаза							
		Потупленный взгляд							
		Лицо без эмоций							
		Бледность лица							
		Покраснение лица							
		Испарина							
		Взгляд «мимо доски», «мимо учителя»							
		Плотно сжатые губы							
	Поза	Втягивание головы в плечи							
		Наклон к парте							
		Раскачивание на стуле							
		Подсовывание рук под ноги							

		Привставание в момент поднимания руки							
		Небрежное понимание руки							
		Напряженное поднятие руки («трясущаяся рука»)							
	Жесты	Закрывание лица руками							
		Подергивание рукой, ногой							
		Покусывание ручки, карандаша							
		Перекалывание предметов по парте							
		Заламывание пальцев, рук							
	Интонация	Прерывистый голос							
		Плаксивая интонация (вплоть до слез)							
		Тихий голос							
		Вопросительная интонация в утвердительных предложениях							
	Итого:								
• вербальных признаков тревожности									
• невербальных признаков тревожности									

В карте фиксируется каждое проявление тревожности.

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

Интерпретация результатов. Метод наблюдения предполагает прежде всего качественную интерпретацию данных. Важно учитывать, что невербальные признаки тревожности значительно более информативны, чем вербальные, поскольку посредством анализа невербальных проявлений можно выявить тревожность, не осознаваемую самим испытуемым. Высказывания, свидетельствующие о переживании учащимся тревоги (вербальные признаки), требуют осознания этого состояния, что случается не всегда.

Стандартизированных количественных показателей, позволяющих интерпретировать результаты наблюдения, на настоящее время предложить не удастся. В самом общем виде можно сказать, что если в поведении учащегося отмечается более 50 % признаков тревожности, перечисленных в карте наблюдения, психологу следует обратить на него особое внимание.

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

Таблица 5. Результаты наблюдения на уроке

		Признаки	М. С.	Ю. Ж.
Вербальные		«Я боюсь» (и смысловые эквиваленты)		**
		«Я не знаю» (и смысловые эквиваленты)		****
		«Я не буду отвечать» (и смысловые эквиваленты)	*	
Невербальные	Мимика	Непроизвольное подергивание век		
		Расширенные глаза		*
		Потупленный взгляд	*	
		Лицо без эмоций		
		Бледность лица		
		Покраснение лица		***
		Испарина		
		Взгляд «мимо доски», «мимо учителя»		*****
		Плотно сжатые губы	*	
	Поза	Втягивание головы в плечи		***
		Наклон к парте		*****
		Раскачивание на стуле	**	
		Подсовывание рук под ноги	*	
		Привставание в момент поднимания руки		**
		Небрежное понимание руки		
		Напряженное поднятие руки («трясущаяся рука»)		*
	Жесты	Закрывание лица руками		
		Подергивание рукой, ногой	*	
		Покусывание ручки, карандаша		***
		Перекалывание предметов по парте		
		Заламывание пальцев, рук		
Интонация	Прерывистый голос			
	Плаксивая интонация (вплоть до слез)		**	

		<i>Тихий голос</i>		
		<i>Вопросительная интонация в предложениях</i>		*
<i>Итого:</i>			7	32
• <i>вербальных признаков тревожности</i>			1	6
• <i>невербальных признаков тревожности</i>			6	26

2.1.2. Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся

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

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

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

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

Необходимые материалы. Бланк опроса.

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

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

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

Признак	Да	Нет
---------	----	-----

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

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

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

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

Таблица 6. Результаты оценивания

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

17. Дополнительная информация, которая кажется Вам важной	-		Чуть что, хлопает дверью и уходит	
Итого	2	14	9	7

2.1.3. Проективная методика для диагностики школьной тревожности

Проективная методика для диагностики школьной тревожности (Практикум по возрастной психологии / Ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2002) была разработана А. М. Прихожан на основании методики Amen E. W., Renison N. (1954). В силу неструктурированности стимульного материала, методика позволяет получить информацию, не зависящую от уровня развития рефлексии испытуемого, то есть от его способности замечать те или иные состояния, в том числе состояние тревоги. Кроме того, проективный характер метода позволяет обойти «фильтр значимости школьной жизни», который зачастую не позволяет ребенку рефлексировать негативные эмоции, связанные со школой.

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

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

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

Необходимые материалы. Для проведения диагностики требуются два набора по 12 рисунков размером 18 x 13 каждый. Набор А предназначен для девочек, набор Б — для мальчиков. Картинки пронумерованы на обратной стороне рисунка. Кроме того, необходимы средства регистрации ответов ребенка. Возможно использование диктофона.

Инструкция. «Сейчас ты будешь придумывать рассказы по картинкам. Посмотри, все — и взрослые, и дети — нарисованы без лиц (предъявляется картинка № 1). Это сделано специально, для того чтобы интереснее было придумывать. Я буду показывать тебе картинки, их всего двенадцать, а ты должен придумать, какое у мальчика (девочки) на каждой картинке настроение и почему у него такое настроение. Ты знаешь, что настроение отражается у нас на лице. Когда у нас хорошее настроение, лицо у нас веселое, радостное, счастливое, а

когда плохое — грустное, печальное. Я покажу тебе картинку, а ты мне расскажешь, какое у мальчика (девочки) лицо — веселое, грустное или какое-нибудь еще, и объяснишь, почему у него или нее такое лицо».

Выполнение задания по рисунку № 1 рассматривается как тренировочное. В ходе первого задания можно повторять инструкцию, добиваясь того, чтобы ребенок ее усвоил.

Затем последовательно предъявляются картинки №№ 2–12. Перед предъявлением каждой картинки повторяются вопросы: «Какое у девочки (мальчика) лицо? Почему у нее (него) такое лицо?»

Перед предъявлением картинок №№ 2, 3, 5, 6, 10 ребенку предварительно предлагается выбрать одного персонажа и рассказать о нем.

Все ответы детей фиксируются.

Стимульный материал к методике приведен в приложении 1.

Обработка результатов. Оцениваются ответы на вопросы №№ 2–11. Картинка № 1 является тренировочной, на ее основе проверяется, усвоил ли ребенок инструкцию. Картинка № 12 выполняет «буферную» функцию и предназначена для того, чтобы ребенок закончил выполнение задания положительным ответом. Подсчитывается число «неблагополучных» ответов (максимальное количество — 10). Примеры «благополучных» и «неблагополучных» ответов детей приведены в таблице 7.

Таблица 7

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

№ карт.	«Благополучные ответы»	«Неблагополучные ответы»
2	<i>Девочка говорит другой: «Не грусти, ты скоро вырастешь и тоже будешь ходить в школу»</i>	<i>Девочка болеет дома, а те, которые идут в школу, ей завидуют</i>
3	<i>Мальчики играют в футбол. Мальчику (с мячом) весело. Остальным тоже.</i>	<i>Мальчик (с мячом) разозлился на остальных и лупит мячом в стену.</i>
4	<i>Мальчику весело. Он рассказывает анекдот про попугая маме.</i>	<i>Мама ругает девочку. Девочка говорит: «Я не виновата!». Плачет</i>
5	<i>Учительница на перемене играет со всеми. Интересно. Девочка (которая стоит ближе всех к взрослой женщине)</i>	<i>Кто-то разбил цветок. Учительница ругается. Мальчик (который стоит ближе всех к взрослой женщине) злится.</i>

	<i>сейчас будет водить.</i>	<i>Это не он разбил. А ругают его. Остальные заступаются</i>
6	<i>Это математика. Девочка (на первой парте) решает задачу. У нее все решилось. Она ждет, что ее сейчас похвалят. Ей приятно.</i>	<i>Задача трудная. Девочка (на первой парте) решила. Только не знает, правильно или не правильно. Не хочет, чтобы ее вызвали решать к доске. Боится.</i>
7	<i>Учительница говорит отметки за урок. Все хорошие.</i>	<i>Учительница читает рассказ. Все случают, а девочка наказана (в углу). Ей грустно.</i>
8	<i>Мальчик дома делает математику. Он любит математику.</i>	<i>Мальчика заставляют сперва сделать домашку, а только потом смотреть телек. Ему не нравится.</i>
9	<i>Играют в прятки. Мальчик (слева) спорит с другим, куда прятаться. Им радостно.</i>	<i>С девочкой (справа) поссорились и не разговаривают. Она говорит: «Вы дуры». Злится.</i>
10	<i>Девочку вызвали к доске. Она выучила про существительное. Ей учительница поставит «пять». Она довольна.</i>	<i>Мальчик решил задачу, а учительница говорит: «Тройка!» Он обиделся и спорит с ней. Она всегда так.</i>
11	<i>Играет в конструктор. Это интересно. Я тоже люблю.</i>	<i>Девочка сказала, что заболела, и осталась дома. Это хорошо, потому что сегодня контрольная. Теперь она не боится получить «двойку».</i>

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

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

Особого внимания заслуживают случаи, в которых ребенок дает отрицательный ответ на картинку № 12 (по данным А. М. Прихожан, эти случаи редки и составляют не более 5–7%). Такие случаи требуют дополнительного исследования и углубленного анализа причин.

2.1.4. Опросник школьной тревожности Филлипса

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

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

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

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

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

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

Текст методики

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько хорошо ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снилось ли тебе, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос, не останешься ли ты на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, которых ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет плохо в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты совершишь ошибку?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли ты с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнил?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты чувствуешь себя с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что твои одноклассники говорят обидные для тебя вещи?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, кто не справляется с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
34. Часто ли ты боишься выглядеть смешно?

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем сейчас?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу также хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты, отвечая на уроке, задумываешься о том, как выглядишь со стороны?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся твои одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами одноклассники твою внешность и твое поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить на вопрос учителя, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Бывает ли так, что ты долго не можешь заснуть, думая о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что забыл вещи, которые раньше хорошо знал?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты пишешь самостоятельную работу?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель дает самостоятельную работу, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ней?
54. Снилось ли тебе временами, что у тебя не получается такое задание, которое могут сделать все твои одноклассники?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может спросить тебя или дать проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, бывает ли так, что ты чувствуешь, что получишь за него «2»?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты выполняешь задание на доске перед всем классом?

Обработка результатов. По окончании заполнения опросника подсчитывается количество несовпадений с каждой шкалой опросника и с опросником в целом.

Ключ к опроснику Филлипса

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

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

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

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

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

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

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

Страх самовыражения — негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

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

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

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

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

2.1.5. Шкала тревожности

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Текст методики

Пример: Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
1. Отвечать у доски	0	1	2	3	4
2. Пойти в дом к незнакомым людям	0	1	2	3	4
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4
4. Разговаривать с директором школы	0	1	2	3	4
5. Думать о своем будущем	0	1	2	3	4
6. Учитель смотрит по журналу, кого бы спросить	0	1	2	3	4
7. Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
8. На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают во время работы, решения задачи)	0	1	2	3	4
9. Пишешь контрольную работу	0	1	2	3	4
10. После контрольной учитель называет отметки	0	1	2	3	4
11. На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4
12. У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
13. Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
14. Тебе грозит неудача, провал	0	1	2	3	4
15. Слышишь за своей спиной смех	0	1	2	3	4
16. Сдаешь экзамены в школе	0	1	2	3	4
17. На тебя сердятся (непонятно почему)	0	1	2	3	4
18. Выступать перед большой аудиторией	0	1	2	3	4
19. Предстоит важное, решающее дело	0	1	2	3	4
20. Не понимаешь объяснений учителя	0	1	2	3	4
21. С тобой не согласны, противоречат тебе	0	1	2	3	4
22. Сравниваешь себя с другими	0	1	2	3	4
23. Проверяются твои способности	0	1	2	3	4
24. На тебя смотрят как на маленького	0	1	2	3	4
25. На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
26. Замолчали, когда ты подошел (подошла)	0	1	2	3	4
27. Оценивается твоя работа	0	1	2	3	4
28. Думаешь о своих делах	0	1	2	3	4
29. Тебе надо принять для себя решение	0	1	2	3	4
30. Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4

Обработка результатов. По окончании тестирования подсчитывается количество совпадений с ключом по каждому разделу шкалы и по шкале в целом

Шкалы опросника	Номера вопросов
Школьная	1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30
Самооценочная	3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29
Межличностная	2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26

Общий показатель тревожности рассчитывается сложением результатов по отдельным шкалам.

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

Следует отметить, что стандартизация тестовых норм для всех параллелей проводилась в городских школах, поэтому данные тестовые нормы для сельских школьников неприменимы. При расчете половозрастных норм для нестандартизированной выборки можно опираться на алгоритмы расчета «выборочных» норм (Сидоренко Е. В., 1996; Наследов А. Д., Тарасов С. Г., 2001).

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

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

Таблица 8

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

Уровень тревожности	Группа		Уровень различных видов тревожности (в баллах)			
	Кл.	Пол	Общая	Школьная	Самооценочная	Межличностная
Нормальная	8	Ж	30–62	7–19	11–21	7–20
		М	17–54	4–17	4–18	5–17

тревож- ность	9	Ж	17–54	2–14	6–19	4–19
		М	10–48	1–13	1–17	3–17
	10	Ж	35–62	5–17	12–23	5–20
		М	23–47	5–14	8–17	5–14
Не- сколько повы- шенная тревож- ность	8	Ж	63–78	20–25	22–26	21–27
		М	55–73	18–23	19–25	18–24
	9	Ж	55–72	15–20	20–26	20–26
		М	49–57	14–19	18–26	18–25
	10	Ж	63–76	18–23	24–29	21–28
		М	48–60	15–19	18–22	15–19
Высокая тревож- ность	8	Ж	79–94	26–31	27–31	28–33
		М	74–91	24–30	26–32	25–30
	9	Ж	73–90	21–26	27–32	27–33
		М	68–86	20–25	27–34	26–32
	10	Ж	77–90	24–30	30–34	29–36
		М	61–72	20–24	23–27	20–23
Очень высокая тревож- ность	8	Ж	Более 94	Более 31	Более 31	Более 33
		М	Более 92	Более 30	Более 32	Более 30
	9	Ж	Более 90	Более 26	Более 32	Более 33
		М	Более 86	Более 25	Более 34	Более 32
	10	Ж	Более 90	Более 30	Более 34	Более 36
		М	Более 72	Более 24	Более 27	Более 23
«Чрез- мерное спокой- ствие»	8	Ж	Менее 30	Менее 7	Менее 11	Менее 7
		М	Менее 17	Менее 4	Менее 4	Менее 5
	9	Ж	Менее 17	Менее 2	Менее 6	Менее 4
		М	Менее 10	-	-	Менее 3
	10	Ж	Менее 39	Менее 5	Менее 12	Менее 5
		М	Менее 23	Менее 5	Менее 8	Менее 5

Таблица 9.
Тестовые нормы для Шкалы тревожности (7 и 11 классы)

Уровень	Группа	Уровень различных видов тревожности (в баллах)
---------	--------	--

<i>тревож-ности</i>	<i>Кл.</i>	<i>Пол</i>	<i>Общая</i>	<i>Школьная</i>	<i>Самооце-ночная</i>	<i>Межлич-ностная</i>
<i>Нор-мальная тревож-ность</i>	<i>7</i>	<i>Ж</i>	35–67	8–22	10–21	8–22
		<i>М</i>	22–60	5–20	5–17	7–18
	<i>11</i>	<i>Ж</i>	36–64	6–19	4–18	5–18
		<i>М</i>	25–46	5–15	7–18	5–13
<i>Несколь-ко по-вышен-ная тре-вож-ность</i>	<i>7</i>	<i>Ж</i>	68–73	23–27	22–26	23–27
		<i>М</i>	61–66	20–25	17–22	19–25
	<i>11</i>	<i>Ж</i>	65–70	20–25	19–23	19–26
		<i>М</i>	47–53	16–22	19–24	14–18
<i>Высокая тревож-ность</i>	<i>7</i>	<i>Ж</i>	74–94	28–32	25–33	28–34
		<i>М</i>	67–86	26–31	23–31	26–31
	<i>11</i>	<i>Ж</i>	71–91	26–30	24–31	27–35
		<i>М</i>	54–85	22–26	25–29	18–23
<i>Очень высокая тревож-ность</i>	<i>7</i>	<i>Ж</i>	Более 94	Более 32	Более 33	Более 34
		<i>М</i>	Более 86	Более 31	Более 31	Более 31
	<i>11</i>	<i>Ж</i>	Более 91	Более 30	Более 31	Более 35
		<i>М</i>	Более 85	Более 26	Более 29	Более 23
<i>«Чрез-мерное спокой-ствие»</i>	<i>7</i>	<i>Ж</i>	Менее 35	Менее 8	Менее 10	Менее 8
		<i>М</i>	Менее 22	Менее 5	Менее 5	Менее 7
	<i>11</i>	<i>Ж</i>	Менее 36	Менее 6	Менее 4	Менее 5
		<i>М</i>	Менее 25	Менее 5	Менее 7	Менее 5

2.1.6. Проективные рисунки как средство диагностики школьной тревожности

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

щей школьной тревожности. Остальные позволяют определить особенности отношения к потенциально стрессогенным объектам и ситуациям.

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

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

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

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

Инструкция. Для каждого варианта диагностики существует отдельная инструкция.

Для рисунка «Школа зверей» автором, С. Панченко, предложена инструкция, включающая четко обозначенный этап визуализации образа, который ляжет в основу рисунка: «Сейчас мы с вами совершим удивительное путешествие в волшебный лес. Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте, что вы оказались на большой солнечной лесной полянке. Послушайте, как шумят листья над головой, почувствуйте, как трава касается ваших ног. На полянке вы видите Школу зверей. Посмотрите вокруг. Какие звери учатся в этой школе? А какой зверь в ней учитель? Чем занимаются в ней ученики? А каким животным вы видите себя? Что вы при этом чувствуете?.. Вы можете еще немножко побыть в Школе зве-

рей и вернуться обратно, пока я считаю до десяти. Возьмите карандаш, бумагу и попробуйте нарисовать то, что вы увидели. Посмотрите внимательно на свой рисунок, найдите то животное, которым могли бы быть вы. Поставьте рядом с ним букву Я».

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

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

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

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

В пострисуночном опросе необходимо уточнить:

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

Обработка результатов. Анализ полученных результатов предполагает качественную обработку данных. Оценивается наличие или отсутствие признаков тревожности в рисунке, на основании чего делается заключение об уровне школьной тревожности учащегося и целесообразности включения его в «группу риска».

Интерпретация результатов. Для интерпретации рисунков используются следующие уровни анализа (Аллан Дж., 1998; Романова Е. С., Потемкина О. Ф.; 1992, Романова Е. С., Сытько Т. И., 1996):

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

Самые обобщенные признаки, указывающие на проявление школьной тревожности (как общей, так и ситуативно-специфичной), представлены в таблице 9.

Таблица 9.

Качественная обработка результатов диагностики школьной тревожности с помощью проективных рисунков

Оценочные шкалы	Критерии оценки
Общая школьная тревожность	Штриховка, слишком сильный или слабый нажим. Изображение очевидно неприятных ситуаций. Многочисленные стирания
Тревога в отношениях с учителями	Отсутствие фигуры учителя. Акцентирование фигуры учителя (размер, цвет), тщательная прорисовка ее элементов. Изображение очевидно неприятных ситуаций взаимодействия с учителем. Отделение собственного изображения от учителя линиями и другими «барьерами». Штриховка, слишком сильный или слабый нажим, стирания при изображении учителя

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

Рисунки «Школа зверей» и «Я в школе», помимо указанных целей, могут использоваться также для комплексной диагностики уровня школьной адаптации учащихся. В приложении 2 перечислены дополнительные оценочные шкалы, которые применимы к этим методикам, а в приложении 3 приведены результаты стандартизации процедуры обработки результатов «Школы зверей», дающей возможности количественной обработки полученных данных.

Ниже приведены примеры «благополучных» и «неблагополучных» рисунков. Рисунки сгруппированы таким образом, чтобы каждая тематическая пара состояла из работ детей одного возраста.

Благополучный рисунок. Комментарий: «Я — одна из этих птичек. Они учатся, как всегда»

[рисунок 1]

*Неблагополучный рисунок. Комментарий: «Мышка — ученица. Это Я. А кошка — К. В.»
(классная руководительница этого класса).*

[рисунок 2]

«Школа зверей» (5 класс, первая четверть)

Благополучный рисунок. Комментарий: «Я — со светлыми волосами. Все не очень получились. Мы всем классом учимся. Е. А. рассказывает интересные уроки».

[рисунок 3]

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

[рисунок 4]

«Я в школе» (1 класс, вторая четверть)

Благополучный рисунок. Комментарий: «Я сижу и решаю матеику. А Л. (одноклассница) мне помогает».

[рисунок 5]

Неблагополучный рисунок. Комментарий: «Я с ними не дружу. Мои друзья все на даче. Они дураки... Почти все»

[рисунок 6]

«Мои одноклассники» (2 класс, третья четверть)

Благополучный рисунок. Комментарий: «Мама пришла довольная»

[рисунок 7]

Неблагополучный рисунок. Комментарий: «Сейчас меня выпорют, вот и все»

[рисунок 8]

«После родительского собрания» (6 класс, третья четверть)

Благополучный рисунок. Комментарий: «Отвечаю геометрию. Как на уроке».

[рисунок 9]

Неблагополучный рисунок. Комментарий: «Волосы дыбом, ничего не знаю».

[рисунок 10]

«Я на экзамене» (9 класс, третья четверть)

Благополучный рисунок. Комментарий: «Она добрая и смешная».

[рисунок 11]

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

[рисунок 12]

«Мой классный руководитель» (модификация рисунка «Моя учительница») (7 класс)

2.1.7. Метод незаконченных предложений

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

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

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

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

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

Инструкция.

- Для устной формы диагностики: «Сейчас мы будем играть в такую игру: я называю начало предложения, а ты придумываешь, чем оно заканчивается».
- Для письменной формы диагностики: «Закончи, пожалуйста, следующие предложения. В этом задании нет «правильных» и «неправильных» ответов, поэтому пиши первое, что приходит в голову».

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

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

Обработка результатов. При обработке результатов оценивается «эмоциональное благополучие» каждого ответа ребенка. К «эмоционально благополучным» ответам относятся те, которые указывают на позитивное или нейтральное отношение к заданным в незаконченных предложениях ситуациям. Ответы, указывающие на переживание тревоги, страха, обиды, злости и других отрицательных эмоций, можно рассматривать как «эмоционально неблагополучные» (таблица 10).

Таблица 10

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

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

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

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

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

2.1.8. Цвето-ассоциативная методика А. М. Парачева

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

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

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

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

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

Инструкция 1 (дается перед началом основной экспериментальной процедуры). «Все в нашем мире имеет свой цвет. Как вы думаете, какого цвета Баба-Яга? А Змей Горыныч? Звук «а»? Посмотрите, пожалуйста, на доску. Вы видите там восемь цветных карточек. Каждый цвет обозначен своим номером: синий — № 1, зеленый — № 2, красный (оранжевый) — № 3, желтый — № 4, малиновый (фиолетовый) — № 5, коричневый — № 6, черный — № 7, серый — № 8. Перед вами лежит бланк, на нем перечислены фамилии ваших одноклассников. Подумайте, с каким цветом у вас ассоциируется каждый из них, и занесите номер цвета в ячейку напротив каждой фамилии. Работайте, пожалуйста, очень внимательно, никого не пропускайте».

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

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

Дата _____

Класс _____

Имя, фамилия _____

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

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

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

Из восьми приведенных выше цветов выберите тот, который вам больше всего нравится. Его номер занесите в первый столбец. Из оставшихся цветов выберите самый прият-

ный и его номер занесите во второй столбец. И далее расположите все цвета в порядке от самого приятного до самого неприятного, их номера последовательно занесите в таблицу.

1	2	3	4	5	6	7	8

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

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

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

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

Отчет о результатах психодиагностического обследования учеников 10-б класса

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

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

Первый коэффициент — коэффициент комфортности, он показывает, насколько различные предметы эмоционально принимаются учащимися. Единица представляет собой границу между областями комфорта и дискомфорта, чем выше коэффициент, тем более эмоционально принимаемым является данный школьный предмет. Полученные данные представлены в таблице 11.

Таблица 11. Значения коэффициента комфортности

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

Еще один коэффициент — это коэффициент самочувствия, показывающий соотношение величины зоны комфорта и компенсации, с одной стороны, и тревоги и риска — с другой (таблица 12).

Таблица 12. Значения коэффициента самочувствия

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

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

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

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

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

2.2. Развивающая работа психолога с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности

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

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

Кроме того, опыт работы показывает, что в старшем подростковом возрасте индивидуальная форма работы предпочитается групповой самими учащимися, поскольку уровень развития рефлексии уже позволяет им говорить о чем-то очень личном, что не хотелось бы выносить на прилюдное обсуждение, а рассказать кому-то хочется. В отличие от детей помладше, десятиклассники и одиннадцатиклассники (а в некоторых случаях и учащиеся восьмых-девятого классов), будучи ознакомленными с результатами фронтальной психодиагностики, могут сами обратиться за консультацией к психологу. Как правило, в рамках консуль-

тации, посвященной тем или иным проявлениям школьной тревожности, всплывают связанные с ней семейные или личные проблемы, которые не подлежат оглашению перед одноклассниками или учащимися из параллельных классов.

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

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

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

2.2.1. Индивидуальная работа по проблеме школьной тревожности

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

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

гда использованы все возможности воздействия на социально-педагогическую ситуацию развития учащегося.

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

1. Консультация с родителями и учителями по вопросам оказания поддержки ребенку в период работы с психологом. Необходимо обсудить следующие вопросы (Венгер А. Л., 2000): как создать для ребенка ситуацию успеха, как дозировать эмоциональные нагрузки, как оптимально организовать режим дня.
2. Углубленная психодиагностика особенностей школьной тревожности данного ребенка (при необходимости).
3. Основная работа с учащимся, которая включает в себя актуализацию тревоги, ее разрядку (символическое уничтожение или преобразование) и выработку новых стратегий поведения в тревожащих ситуациях (рисование, разыгрывание, для подростков — консультирование), при необходимости — включение в группу развития коммуникативных навыков или навыков уверенного поведения (Хухлаева О., 2002).
4. Закрепление результатов с помощью работы по созданию условий для повышения самооценки учащегося, его уверенности в себе.
5. Итоговая диагностика (диагностика результатов).
6. Итоговые консультации с родителями и учителями.

Важно отметить, что не все перечисленные этапы является обязательными, и их прохождение в контексте работы с конкретным учащимся зависит от его индивидуально-психологических особенностей, а также от различных характеристик ситуации его развития. Данный алгоритм можно проиллюстрировать на примере работы с Д. С., учеником 1-го класса. По итогам фронтальной диагностики уровня школьной тревожности, проводившейся в середине октября, когда «в норме» адаптационный период должен быть завершен, Д. попал в «группу риска» (для диагностики использовался проективный рисунок «Я в школе»). Рисунок Д. приведен ниже.

Рисунок Д. С. «Я в школе», октябрь. Комментарий: «Меня вызывают к доске. Всегда только меня. А других никогда. Я не люблю ходить к доске»

[рисунок 13]

Первое, что обращает на себя внимание на рисунке Д., — во всех подробностях прорисованная школьная доска. В кабинете, где учится первый класс, таких доски две — большая и маленькая, причем на верхнем ребре каждой закреплены иллюстрации к темам, кото-

рые разбираются на уроках. Все это нарисовано очень старательно, однако в рисунке столь «любовно» изображенной доски проявляются все возможные признаки тревожности: слишком сильный нажим на карандаш, многочисленные стирания, исправления, нарушение целостности рисунка (использована только правая нижняя часть листа). Ни учителя, ни одноклассников на рисунке нет.

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

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

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

В итоге Д. посетил четыре занятия с психологом, после чего все-таки был переведен в выбранный мамой художественный лицей. Несмотря на повторную консультацию, в ходе которой обсуждался вопрос о нецелесообразности (и даже опасности!) смены школы в первом полугодии первого класса, мама решила, что ребенку лучше будет учиться там. К сожалению, мы не располагаем информацией о том, прижился ли Д. в новой школе, что с ним происходит сейчас. Об эффективности встреч Д. с психологом мы можем судить только косвенно, поскольку итоговая диагностика проводилась всего через неделю после завершения работы; очевидно, что этот срок явно недостаточен для того, чтобы все, что происходило на занятиях, было ассимилировано ребенком. Тем не менее, его итоговый рисунок «Я в школе» дает надежду на то, что занятия были эффективны.

На первом занятии Д. были предложены разные варианты работы: рисовать, делать аппликации, играть в театр, просто играть вдвоем с психологом в разные интересные игры. К удивлению психолога, Д. выбрал именно рисование. Хотя, казалось бы, оно ему уже поряд-

ком надоело, вероятно, для него оно являлось одной из привычных форм взаимодействия со взрослыми.

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

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

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

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

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

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

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

Рисунок Д. С. «Я в школе», ноябрь. Комментарий: «Я сижу на уроке, все решают за дачу»

[рисунок 14]

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

Появились изображения себя (за средней партой во втором ряду), одноклассников и учителя, которые характеризуются теми или иными признаками тревожности, однако их по-

явление, в контексте данного случая, скорее говорит о положительном результате работы с Д.: пространство школьной жизни для него субъективно расширилось, в нем оказались значимыми другие персонажи, помимо доски. Однако обратиться к особенностям взаимодействия Д. с одноклассниками и учителями не позволяли объективные временные ограничения.

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

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

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

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

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

Первая «рабочая» наша встреча состоялась через неделю и продолжалась примерно 40 минут. На наш вопрос о том, с чем именно Таня хочет поработать, она ответила, что ее беспокоят отношения с подругой. Девочку спросили о чувствах, которые она испытывает. Таня рассказала о своем раздражении и описала те черты, которые ее особенно раздражают в подруге. Затем была использована техника смены ролей. Тане предложили побыть подругой, а

консультант «стала» Таней. Находясь в роли своей клиентки, психолог «возвращала» ей те претензии, которые она предъявляла подруге, доводя их до абсурда. Это вызвало разрядку чувств: Таня много смеялась. Затем мы снова поменялись ролями. Теперь Таня была в своей роли, а консультант — в роли ее подруги. После нескольких минут диалога у клиентки возникли агрессивные чувства. Их было предложено разрядить, используя технику «Потряси противника за горло». Можно отметить, что Тане довольно трудно далось это упражнение, так как выполнять его пришлось с психологом, взрослым человеком.

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

Следующая наша встреча была посвящена проблемам во взаимоотношениях с женой старшего брата Тани — Олей (имя изменено). Девочка испытывает ревность, когда видит, что ее мама и брат уделяют слишком много, по мнению Тани, внимания Оле. Таню очень раздражает, что Оля обращается к ней с просьбами помочь по хозяйству, ей кажется, что Оля не имеет на это право. На полученной от клиентки информации и была построена наша работа. Мы снова использовали технику смены ролей. Находясь в роли Тани, психолог вела себя преувеличено «нагло», совершенно отказываясь выполнять поручения Оли, постоянно высказывала ей свои многочисленные претензии. Затем мы поменялись ролями. На протяжении довольно длительного времени психолог в роли Оли моментально исполняла все желания, прихоти и капризы Тани, иногда помогая ей разряжать сильные агрессивные чувства (Таня была психолога подушками). В процессе нашей работы разряжались сильные чувства: Таня много смеялась, громко кричала, сильно потела.

После окончания работы Таня сказала, что чувствует сильное облегчение. Она отметила, что изменилось ее отношение к Оле: она поняла, что той трудно привыкать жить в новом доме. На вопрос о том, что Таня может сделать в своей реальной жизни, она ответила, что постарается чаще улыбаться Оле, больше с ней разговаривать.

На следующий день Таня неожиданно пришла к нам в кабинет вся в слезах. Отчаянно рыдая, она объяснила, что в классе на уроке ее стали обзывать одноклассники. Ей пришлось встать и уйти прямо посреди написания классного сочинения. Было необходимо по возможности быстрее проработать ее чувства, чтобы дать клиентке возможность найти выход из создавшейся сложной ситуации. Вначале психолог постаралась поддержать Таню взглядом, прикосновением и попросила ее не останавливать свои слезы. После того как она перестала плакать, мы обсудили создавшуюся ситуацию. Тане предложили нарисовать коллективный портрет ее обидчиков. Затем девочка порвала и потоптала рисунок. Она делала это долго и с

наслаждением. Затем Тане предложили перейти из позиции жертвы в позицию «экспериментатора». Для этого ее попросили завести специальный блокнот и каждый день с научной точностью фиксировать количество и содержание получаемых оскорблений, а также свою реакцию на них. Само это предложение явилось сильным противоречием: Таня очень много смеялась. Затем психолог предложила девочке придумать как можно больше разных способов поведения в ситуации, когда тебя обзывают. Это упражнение помогает справляться с чувством беспомощности. После этого Таня сказала, что чувствует себя гораздо лучше, и решила уйти.

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

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

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

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

2.2.2. Программы групповой работы по проблеме школьной тревожности для детей разных возрастов

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

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

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

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

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

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

Программа работы включает в себя несколько *этапов*.

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

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

На консультации с педагогами обсуждается необходимость оказания поддержки ребенку, посещающему группу, в потенциально тревожных ситуациях, поощрения demonstra-

ции им конструктивных форм поведения, снижения психоэмоционального напряжения на уроках. В частности, предлагается в этот период не вызывать ребенка к доске, спрашивать только в рамках фронтальных опросов.

Аналогичные вопросы обсуждаются и с родителями. В некоторых случаях (например, в случаях явной астенизации ребенка) для них могут быть сформулированы рекомендации обратиться за дополнительной помощью (в данном случае — медицинской). Родителям поясняется, что работа с группой будет строиться без применения «гипноза», «внушения», «кодирования» и т. д., то есть с помощью недирективных методов. Это важно, поскольку многие родители не представляют себе, чем занимается психолог, и «что он может сделать с их ребенком» — очень актуальный вопрос для них.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Для построения занятий используется следующая *схема*.

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

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

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

Работа по теме занятия состоит из одного или нескольких упражнений, создающих условия для достижения целей каждого конкретного занятия.

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

При реализации программ используются методы, описанные ниже.

- Ситуационно-ролевые, деловые и развивающие игры, упражнения с игровыми элементами, соответствующие темам занятия.
- Психотерапевтические приемы (вербализация, «вентиляция чувств», визуализация, обратная связь, арт-терапевтические, психодраматические и сказкотерапевтические техники).
- Групповое обсуждение как особая форма работы группы:
 - направленное обсуждение, целью которого является формулирование участниками группы выводов, необходимых для последующей работы;
 - ненаправленное обсуждение с целью вербализации опыта и вентиляции чувств участниками группы, а также сбора ведущим информации о ходе работы группы.
- Психогимнастические упражнения, направленные на снижение психоэмоционального напряжения и раскрепощение участников группы в начале занятия. В описание занятий включены только те психогимнастические упражнения, которые необходимы для эффективности последующей работы. При необходимости (например, после эмоционально

насыщенного упражнения) можно включать в работу группы дополнительные психогимнастические упражнения.

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

В течение занятий группы целесообразно вести «дневник посещаемости» занятий. Это позволяет оценивать динамику отношения к школе каждого конкретного ребенка, с учетом того, сколько занятий им посещено. Пропуск одного-двух занятий по программе, как правило, резко снижает ее эффективность, поскольку «проваливается» реализация одной из микроцелей (этапов) программы. В нашей практике форма регистрации обычно копирует типичный разворот школьного журнала (таблица 13).

Таблица 13. Форма регистрации участников группы

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

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

На *завершающем этапе* групповой работы проводится контрольная диагностика уровня школьной тревожности у участников группы, позволяющая оценить эффективность работы. Желательно проводить контрольную диагностику отсроченно, по прошествии 3–4 недель с момента окончания работы группы, чтобы приобретенные в «тепличных» условиях развивающей группы учащимися навыки совладания с тревожностью «прошли коррекцию жизнью». Для ее проведения необходимо использовать проективные методы, поскольку, многократно вербализовав различные аспекты проблемы школьной тревожности, учащийся может (осознанно или неосознанно) «скорректировать» свои ответы на вопросы опросников соответственно социально желательному (в данном случае — ожидаемому психологом и самим учащимся) образцу.

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

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

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

18. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. М.,1997.
19. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Вып. 1-4. М., 1999.
20. Фопель К. Психологические группы. М., 2000.
21. Фурманов И. А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
22. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М., 1995.
23. Чистякова М. Психогимнастика. М., 1995.