

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему:

«Связь показателей тревожности с учебной успешностью старших
школьников»

Студент


подпись

Аристова Анна Алексеевна

Руководитель


подпись

Памфилова С.А.

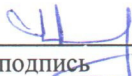
Нормоконтролёр


подпись

Медведева И.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 07.06.2019 №13)

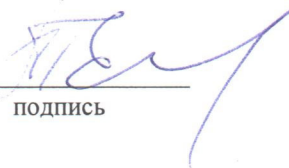
Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 01.07.19 №1)

Секретарь ГЭК


подпись

Тарасова Е.М.

Пенза 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Особенности диагностирования школьной тревожности.....	6
1.1. Подходы к изучению тревожности.....	6
1.2. Психологические факторы, влияющие на учебную успеваемость школьников.....	12
1.3. Тревожность как фактор влияющий на успеваемость.....	19
Глава 2. Эмпирическое исследование тревожности у старших школьников.....	25
2.1. Организация исследования.....	25
2.2. Интерпретация результатов.....	27
2.3. Рекомендации.....	43
Заключение.....	46
Список используемых источников.....	48
Приложение.....	51

Введение

Актуальность данной темы безусловна, так как проявление тревожности может быть, как реактивным, то есть человек ощущает состояние тревожности в конкретных трудных и сложных жизненных ситуациях, и может со временем преодолеть и справиться с этим свойством личности, но в других случаях, тревожность может проявляться, как характерная личностная особенность человека, которая проявляется в нем как устойчивое свойство личности. Тревожность в человеке, может его развивать, но может в дальнейшем так же и негативно отразиться в какой-либо сфере, коммуникативной, личностной, учебной, профессиональной.

Стоит заметить, что, рассматривая проблему тревожности старшего школьного возраста, мы затрагиваем и то, как она влияет на учебную успеваемость. Ведь то как чувствует себя ребенок внутри, насколько комфортно или некомфортно он ощущает себя, отражается и на его деятельности, в частности на школьной успеваемости.

Старший школьный возраст характеризуется многочисленными изменениями в личностной, коммуникативной, а также учебной сферах. Это возраст профессионального самоопределения личности, построение своего целостного образа в системе социальных взаимоотношений. Действия и мысли ребенка в возрасте от 15 до 17 лет становятся более осмысленными, так как уже именно школьник должен нести за них ответственность. И конечно же главным является сфера общения, но взаимодействие происходит избирательно, часто ребенок выделяет для себя идеала, на который он в дальнейшем будет ориентироваться; либо находит в разных людях те качества, которые наиболее ему симпатизируют. И из-за нехватки общения, отсутствия значимых лиц может возникать тревожность. Здесь главную роль в помощи школьнику должны занять близкие люди, а также педагоги и психолог. Еще одним тревожным фактором для старшеклассника является сдача экзаменов, планируемый переход в новую социальную среду и поэтому

школьнику в данный момент требуется особая поддержка, взаимопонимание, возможно даже помощь в ориентировании его в обществе.

Таким образом, проблема тревожности имеет место в современном мире и многие педагоги, психологи, ученые разрабатывают коррекционные программы по её преодолению. Поэтому работа психолога должна проявляться в диагностике тревожности среди школьников.

Цель исследования: изучение связи тревожности с учебной успешностью старших школьников для использования полученных данных в разработке коррекционных программ, для планирования учебно-воспитательного процесса.

Объект - тревожность как личностная характеристика старшего школьника.

Предмет - связь показателей тревожности с учебной успеваемостью старших школьников.

Задачи:

- 1) Провести эмпирическое исследование выявления тревожности у детей старшего школьного возраста в зависимости от учебной успеваемости.
- 2) Проанализировать полученные результаты и сделать вывод о том, есть ли различия в показателях тревожности у детей с разной учебной успеваемостью.

Гипотеза: существует связь показателей тревожности с учебной успеваемостью старших школьников. а именно:

- высокий уровень тревожности характерен для учащихся имеющих средний уровень учебной успеваемости;
- наиболее низкий уровень тревожности характерен для учащихся с низким уровнем учебной успеваемости.

Методы исследования:

- 1) Теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- 2) Диагностический эксперимент;
- 3) Метод математико-статистического анализа: критерий Фишера.

Методики исследования:

1.Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы. А.Д. Андреева (модификация опросника изучения эмоционального отношения к учебе Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина).

2. Тест школьной тревожности А. Филлипса.

Организационная база исследования.

В исследовании принимали участие учащиеся 10 и 11 классов (средний возраст 16,5 лет) в количестве 49 человек, из которых 16 человек учатся на "отлично", 25- обучаются на "хорошо" и "отлично", и 8 человек имеют низкую успеваемость, учатся на "хорошо" и "удовлетворительно".

Теоретическая база. Изучением и диагностикой тревожности занимались различные ученые и авторы известных публикаций, у которых проблема тревожности стала предметом исследования. Вот представители данной проблемы: А.Д. Андреева, Ч.Д. Спилберг (исследование тревожности, 1998), Е.И. Рогов («шкала тревожности», 1996), К. Хорни, З. Фрейд, С. Салливан, А.М. Прихожан («возрастные пики тревожности» 1998), А.В. Петровский, Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт.

Глава 1. Проблема школьной тревожности в психологии

1.1. Подходы к изучению тревожности

Существует множество подходов к рассмотрению такого понятия как «тревожность», но, чтобы перейти к ним, для начала мы дадим определение тревожности в его широком смысле.

«...тревожность — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента...»[18;с.253].Согласно психологическому словарю, где также дано определение тревожности, это “индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают».

Перейдем к рассмотрению экзистенциального подхода, а именно его понимание понятия «тревожность».

При изучении классической работы Р. Мэя «Смысл тревожности», которая была написана на стыке психологии, экзистенциальной философии и психиатрии, определение «тревожность» рассматривается со всевозможных аспектов: от биологического до социального. Тревожность с данной точки зрения понимается как переживание, возникающее у человека при столкновении бытия с небытием и в борьбе с ним. Тревожность зарождается под воздействием конфликта, который развивается в человеке, а именно не боязнь смерти как таковой, а личного, внутреннего отношения человека к ней; смерть с одной стороны может притягивать, но с другой стороны отталкивать. Противостояние, которое возникает между бытием и небытием носит экзистенциальный характер, то есть идет борьба за истинное существование, за реализацию и раскрытие своих внутренних возможностей.

Позже Р. Мэйсформулировал это следующим образом: «Тревожность - состояние человеческого существа в конфликте с небытием, конфликте, который З. Фрейд мифологически изобразил в своем инстинкте смерти. Одна сторона этой борьбы — это борьба против чего-то в самом себе, но это все равно борьба за существование, за реализацию своих возможностей»[20].

Экзистенциальная, онтологическая тревожность как борьба бытия с небытием в ее соотношении с патологической тревожностью является предметом анализа для религиозного философа Пауль Тиллиха, которому принадлежит множество публикаций по воспитанию и психотерапии, а конкретно такие работы как «Что помогает ослабить чувство тревоги в нашей культуре», «Слово устраняет угрозу небытия...», «Новое бытие». Стоит особо отметить его работу, написанная в 1952 году «Мужество быть», где он описывал вопросы о бытие, небытие, тревоге. Данная работа пользуется популярностью у различных представителей экзистенциальной философии и психологии, так как в ней рассматриваются важные и значимые для понимания проблемы, как философского, так и теоретического плана, страха и тревоги. Тревожность, с точки зрения Пауля Тиллиха, это «состояние, в котором бытие осознаёт возможность своего небытия», или, что для автора равнозначно, «экзистенциальное осознание небытия». П. Тиллих так же считал, что состояние тревоги возникает не от мысли, что все вокруг имеет переходящий характер, так же не от переживания смерти близких и родных людей, а рождается от той мысли, что все это воздействует на постоянное, но скрытое осознание неизбежности нашей смерти [19].

Следующим направлением, который принадлежит нашему вниманию, является подход социальной школы научения, о том, как он подходит к рассмотрению понятия «тревожность» и исследует его. Данный подход определяет тревожность и страх как центральное звено в социализации индивида. Другой подход к понятию «тревожность» представляет социальная школа научения, которая придает тревожности и страху центральную роль в социализации и адаптации индивида. Данный подход поддерживали такие

ученые, как О. Х. Маурер, Г. Мандлер, И. Г. Сарасон, С. Б. Сарасон, Дж. Доллард, Н. Е. Миллер, В. Хартруп и другие. По мнению О. Х. Маурера, тревожность наряду с другими предвосхищающими эмоциями, такими как надеждой, разочарованием и облегчением, оказывает решающее влияние на выбор и, следовательно, на дальнейшее закрепление способов поведения. При этом первичными, а именно основными эмоциями подкрепления у человек являются тревожность либо страх, наряду с надеждой. Вторичными эмоциями подкрепления обозначены облегчение и разочарование, они представляют собой уменьшение первичных, основополагающих эмоций: облегчение уменьшает тревожность либо страх, а разочарование – надежды.

Следующий подход, который мы рассмотрим будет классический психоанализ, его позиция к рассмотрению и исследованию понятия «тревожность».

Ярким представителем данного подхода является Зигмунд Фрейд, который выдвигал идеи и мысли по поводу понимания природы тревожности. По мнению психоаналитика Фрейда, ситуация опасности и тревоги, возникающая у человека, включает его страх потери любви, либо объекта любви. Так же одним из предположений его было то, что само рождение является прототипом ощущения опасности и что другие наиболее важные ситуации опасности и страха могут являться как ощущение потери матери или другого источника любви, потеря какого-либо объекта с которым присутствует сильная эмоциональная привязанность, потеря любви суперэго. Фрейд также предполагал, что в зависимости от возрастного периода природа опасности у индивида меняется. В раннем детстве опасность связана с потерей объектов. В фаллической фазе развитие, то есть в раннем детстве - это воображаемая угроза кастрации. После развития суперэго социальная тревожность, которая определяется как связь между страхом и стыдом, страхом и стеснительностью, становится внутренней заменой для внешней опасности, а моральная тревожность, в которую входят структуры типа страх-вина, развивается как полностью внутрииндивидуальный феномен.

Так же согласно представлениям, З. Фрейда о сигнальной, социальной и моральной тревожностях в эти понятия помимо страха включаются другие аффекты и когнитивные процессы. Анализ взглядов других авторов на проблему тревожности показывает, что они также представляют ее как комплекс феноменов, включающих страх, один или несколько дополнительных аффектов и различные аффективно-когнитивные структуры. В это понятие включаются страх, враждебность, страдание, стыд, вина, психофизиологическое возбуждение и другое[20].

Следует также отличать понятия тревогу от тревожности. Если тревога - это фрагментальное, иными словами эпизодическое проявления беспокойства, волнения ребенка, то тревожность является устойчивым состоянием индивида. Можно рассмотреть на примере, когда ребенок испытывает волнение перед важным школьным мероприятием, таким как концерт, либо школьник переживает перед тем, как идти отвечать у доски. Данные примеры являются характеристикой тревоги. Если мы наблюдаем, что состояние тревоги проявляется часто и в различных ситуациях, например, при ответе у доски, либо при общении со взрослыми людьми, то мы можем сказать, что это проявление тревожности. Тревожность обычно не проявляется в каких-либо конкретных ситуациях, она проявляет себя почти всегда, и при этом ребенок может испытывать волнение, страх, переживание и эмоциональный внутренний дискомфорт. Но отметим, что тревожность характерна не только для ребенка, но и для взрослого, то есть может сопутствовать человеку на любом возрастном этапе и в любом виде деятельности. Если человек испытывает волнение по отношению к чему-то конкретному, что он осознает, то здесь мы говорим о проявлении страха. И мы можем заметить, что человек может иметь многочисленные и разнообразные страхи. Приведем пример проявления страха у человека, это может быть страх темноты, либо страх высоты, либо страх замкнутого пространства.

В своих трудах исследователь и психолог П. Симондс отметил, что если взрослый человек, а именно родитель испытывает по отношению к чему-

либотревогу, то это состояние будет воспитываться у детей. Многие ученые заметили тесную взаимосвязь, взаимоотношения между страхами детей и их родителей, а также страхи между разными детьми в одной семье и страхами родителей и это может быть представлено как перенос на уровне тревоги. То есть мы можем отметить, что в различных семьях, где родители часто испытывают чувство тревоги, волнения, переживания, эти состояния в дальнейшем внутри семьи будут разрушать детско-родительские отношения, а в конечном итоге у детей в данной семье может проявиться тенденция иметь «страхи».

Р.С. Немов считал, что важную роль в понимании того, как человек будет выполнять ту или иную деятельность, особенно в том случае, когда рядом с ним кто-то еще занимается тем же самым делом, кроме мотива достижения играет тревожность. Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств [18; с.491].

Тревожность может сочетаться с другими психическими расстройствами (неврозами), поэтому специалисты рекомендуют обратиться за помощью к психологам или медицинской помощью [11; с.71-72].

Любой человек вне зависимости от возрастной категории ощущает состояние тревожности, особенно когда происходит какая-либо стрессовая ситуация. Однако большинство людей умеют преодолевать и справляться с этим временным состоянием, которое заставляет их испытывать тревожность. Но существует категория таких индивидов, которые с трудом справляются с этим состоянием, для которых состояние тревожности это мучительное, долговременное состояние, которое они не могут преодолеть, и зачастую может сопровождаться физическими ощущениями, например, головокружение, все тело трясет, руки начинают непроизвольно стучать по столу и так далее. С психологической точки зрения такой человек чувствует,

что с его внутренним состоянием что-то происходит, возможно и ощущает внешние проявления, но конкретизировать свое состояние не может, а также не может предугадать, когда и где в следующий раз его охватит тоже «непонятное» для не самочувствие. Человек, который часто, а может быть и постоянно испытывающий тревожность, не способен преодолеть тревогу, страх и напряжение ни собственными усилиями, ни с помощью родных и близких ему людей. Именно в таком состоянии человек обращается за помощью к профессиональному консультанту, чтобы разрешить данную проблему. Иногда эта проблема может уйти сама собой, либо с помощью консультанта, однако зачастую ощущение тревожности переходит в более глубокое состояние, может обостриться стать еще более непереносимым, чем было до этого, состоянием. Также можно отметить, что тревожность, которая имеет неопределенный характер особенно ухудшает и осложняет самочувствие человека при неблагоприятных жизненных ситуациях. Когда существует постоянная угроза социальному положению, финансовому благополучию и т.п., все вокруг представляется потенциально угрожающим. Социальное окружение, жизненные условия не столько непосредственно порождают внутренние конфликты, сколько подчас создают благоприятную почву для их проявления в полную силу. Тревожность у человека может скрываться за различными масками, которые выстраивать некую психологическую защиту. Одна из наиболее частых "маскировок" тревожности - переименование. "Я раздражен; я в напряжении; у меня слабость; я боюсь; мне грустно; я постоянно просыпаюсь по ночам; я не чувствую себя самим собой" - клиенты используют десятки слов и выражений для обозначения состояния тревожности.

Можно отметить, что тревожность часто может носить природу соматического характера, то есть симптомы, проявляющиеся в контексте психосоматики. И многочисленное число людей связывают их со определенными, важными на данный момент ситуациями, вызывающие тревожность. Но в большинстве случаев человек такие симптомы списывает

на другого рода признак такой как «на нервной почве», либо «функциональный», это не является правильным заключением, поскольку человек испытывает чувство вины в симуляции и жалуется на что-то фиктивное, поэтому приходит к такому способу психологической защиты, как отрицание, либо рационализации. Иногда симптомы соматического характера проявляются как способ показать тревожность человека, которую он испытывает в какой-либо ситуации. Бывают случаи, когда тревожность выражается в определенных действиях человека. Многочисленные навязчивые действия повторяющиеся многочисленные разы - от постукивания пальцами по столу, дергание рукавов, частое моргание глазами, чесание без необходимости либо переедание, чрезмерное употребление алкоголя и никотина, навязчивой потребности потратить все сбережения—может означать, что у человека возникла какая-то жизненно трудная и сложная ситуация, которую он не может решить. Состояние тревожности также может скрываться за определенными эмоциями, которые могут являться полной противоположной характеристикой испытываемой при тревожности. Реагирование на состояние тревоги может быть разной, например, проявляться в раздражительности, агрессии, враждебности. Реакция людей может быть разнообразной. Некоторые индивиды могут испытывать сильное напряжение, но в другую же секунду стать саркастичными и язвительными, может доходить до грубых слов и действий, становятся трудноуживчивыми. Другие люди могут наоборот стать равнодушными по отношению к окружающим, перестать общаться, ощущая при этом скованность и холодность [4; с.144-146].

1.2. Психологические факторы, влияющие на учебную успеваемость школьников

Для того, чтобы перейти к рассмотрению психологических факторов, влияющих на учебную успешность школьников, для начала рассмотрим само

определение успешности. Успешность понимается как свойство человека, укладывающегося в рамки обстоятельств и собственных планов при достижении поставленной цели. Учебная успешность предполагает освоение определенных образовательных программ в условиях работы отдельного образовательного учреждения и продвижение к образованности [6;с.6].

Перейдем к рассмотрению психологических факторов, одним из таких будет уровень умственного развития, который влияет на успешность школьного обучения ребенка, а также на сам процесс усвоения знаний и умение их применить на практике. Трудности, возникающие на этапе обучения у школьника могут возникать с несоответствием предъявляемых требований со стороны учебной программы, которая действует в школе, и педагога, с действительным уровнем умственного развития у ученика.

Умственное развитие человека определяется как одна из сторон общего психического развития человека, которое необходимо ему при усвоении той или иной информации. Для школьников умственное развитие имеет огромное значение, так как оно влияет на успешность овладения какого-либо предмета, на учебную успешность в общем, на сколько ребенок будет успевать систематизировать полученные знания и применять их в реальной жизни. А также мы можем заметить, что учебная успешность школьника может отражаться на различных сторонах его личности, таких как эмоциональной, волевой, мотивационной, характерологической. Напрашивается вопрос, а под влиянием чего формируется и осуществляется умственное развитие? С точки зрения физиологии, вырабатывание умственного развития имеет место вследствие естественного созревания мозга, что является обязательной функцией, а также предпосылкой психического развития в целом. Но все-таки, как отмечают ученые, умственное развитие главным образом формируется под общественным влиянием, а именно обучения и воспитания.

Что же такое умственное развитие? Данное понятие широко употребляется многими учеными, в особенности рассмотрением данного

вопроса занимались Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, Л.В. Занкова, П.П. Блонский. Определение «умственное развитие» (или «интеллект») употреблялось не только в педагогике, но и в психологии, и до сих пор вопрос о содержании данного понятия остается неоднозначным. Ф. Кликс считал, что интеллект - это способность к такой организации познавательной активности, при которой заданная цель, либо проблема может быть достигнута наиболее эффективным образом, то есть с наименьшими затратами времени и ресурсов. М.А. Холодная определяла интеллект как систему психических механизмов, которые обуславливают возможность построения субъективной картины происходящего. С точки зрения З.И. Колмыковой- это сложная динамическая система количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности субъекта в связи с овладением им человеческим опытом в соответствии с общественно-историческими условиями, в которых он живет, и индивидуально-возрастными особенностями его психики. По мнению А. Анастаси, «интеллект - это комплекс способностей, необходимых для выживания и достижения успехов в определенной культуре» [10; с.53-54].

В современных идеях о содержании и способах умственного развития школьников выявлена очень тесно связь с теоретическими представлениями о познавательных структурах, с помощью которых человек получает некую для себя информацию из окружающей среды, а также осуществляет анализ и синтез всех полученных и еще поступающих новых эмоций, впечатлений, сведений, материалов, каких-либо данных. И чем больше развиты когнитивные структуры человека, тем больше ему предоставляется возможности осуществления анализа и синтеза информации, а также человек больше познает и развивает свой интеллект в отношении не только окружающего мира, но также учиться понимать самого себя как часть этого социального мира.

Отсюда можно выделить главные задачи, которые должны осуществляться и предоставляться в образовательном учреждении

посредством школьного обучения и воспитания средствами структурно-организованных и хорошо внутренне распределенных когнитивных структур, являющиеся психологической базой приобретаемых человеком знаний. Именно такая база способна и может обеспечить подвижность и гибкость мышления, возможность умственного сопоставления различных объектов в самых разнообразных отношениях и аспектов, то есть приобретаемые знания и умения будут иметь не формальную сторону, а именно действенную, эффективную и результативную, дающая перспективы и возможности глубокого и разностороннего оперирования ими. Таким образом в ходе школьного обучения и воспитания ребенка его необходимо не просто проинформировать о каких-либо теоретических знаниях, но и в дальнейшем как результат этого обучения, систематизировать и структурировать эти знания и умения. Достигнуть этого можно двумя способами:

1. Регулярно развивать мышление школьников;
2. Предоставить для овладения и усвоения системы знаний, навыков и умений, с учетом формирования и развития познавательных, мыслительных структур ребенка, которое приводило бы к повышению качества умственной деятельности.

Если оказывать существенное влияние на успеваемость школьника, это не значит, что умственное развитие ребенка всегда однозначно определяет его школьные успехи ли неудачи в учебной деятельности. Ближе к среднему и старшему школьному возрасту учеников на успешность школьного обучения начинают оказывать влияние другие сильные факторы, при этом важность умственного развития теряется, он перестает быть центральным фактором как таковым. Если сказать по-другому, то прямая связь между уровнем умственного развития школьника и средним уровнем успеваемости ученика не всегда присутствует в школьной практике. То есть совсем не означает, что у ребенка, имеющего невысокий уровень умственного развития, может преуспевать в учебе имея хорошие результаты, а ученик, у которого высокие результаты по показателям интеллектуального теста,

может продемонстрировать средние или ниже среднего успехи в учении. Все это может свидетельствовать о разнообразии причин, в следствии которых может возникнуть школьная неуспеваемость и уровень умственного развития, соответственно, одна из них.

Следующим фактором, влияющим на успешность школьного обучения, обуславливающим ряд школьных трудностей, является психологическая готовность к школьному обучению.

Что же понимается под психологической готовностью детей к школьному обучению? Речь идет о кардинальной перестройке всего образа жизни и деятельности ребенка, о переходе к качественно новой стадии развития, что связано с глубокими изменениями всего внутреннего мира ребенка, которые охватывают не только интеллектуальную, но и мотивационную, эмоционально-волевую сферы личности ребенка. Готовность к школьному обучению означает достижение определенного уровня развития познавательных возможностей, личностных качеств, общественно значимых потребностей, интересов, мотивов.

Главным условием формирования психологической готовности к школе является полноценное удовлетворение потребностей каждого ребенка в игре. Именно в игре, как известно, формируются все познавательные процессы ребенка, умение произвольно управлять своим поведением, подчиняясь заданным игровыми ролями правилам, формируются все психологические новообразования дошкольного периода развития и закладываются предпосылки для перехода на новый качественный уровень развития. Однако в жизни, особенно в последние годы складывается тревожная ситуация психологической неготовности немалого числа детей, приходящих учиться в 1 класс. Одной из причин этого негативного явления выступает тот факт, что современные дошкольники не только мало играют, но и играть не умеют. Так, развитая форма игры имеет место лишь у 18% детей подготовительной группы детского сада, а 36% детей подготовительной группы не умеют играть вообще.

Это искажает нормальный путь психического развития и негативно отражается на формировании готовности детей к обучению в школе. В числе одной из причин этого называется неправильное понимание родителями и воспитателями подготовки детей к школьному обучению. Вместо того, чтобы предоставить ребенку наилучшие условия для развития его игровой деятельности, взрослые, отнимая время от игровых занятий и искусственно ускоряя детское развитие, учат его писать, читать и считать, то есть тем учебным умениям и навыкам, которыми ребенок должен овладеть в следующем периоде возрастного развития.

Как уже отмечалось, психологическая готовность к школьному обучению не состоит в наличии у ребенка учебных умений письма, чтения и счета. Но ее необходимым условием является сформированность у него психологических предпосылок учебной деятельности.

К числу таких предпосылок относятся умение анализировать и копировать образец, умение выполнять задания по словесному указанию взрослого, умение слушать и слышать, умение подчинять свои действия заданной системе требований и контролировать их выполнение. Без этих, на первый взгляд, простых и даже элементарных, но являющихся базовыми психологических умений обучение невозможно.

Учебная деятельность не предъявляет специальных требований к природным особенностям ученика, врожденной организации его высшей нервной деятельности. Различия же в природной организации высшей нервной деятельности определяют лишь пути и способы работы, особенности индивидуального стиля деятельности, но не уровень достижений. Различия по темпераментам - это различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию их проявлений.

Рассмотрим природную основу и те различия в процессуальных характеристиках учебной деятельности, которые имеют место у школьников, разных по темпераменту.

Природной основой темперамента являются типы высшей нервной деятельности. К таким свойствам относятся сила - слабость, подвижность - инертность, уравновешенность - неуравновешенность нервных процессов.

Не обуславливая уровень конечного результата обучения, психологические особенности темперамента в определенной степени могут затруднять процесс обучения. Вот почему важно учитывать особенности темперамента школьников при организации учебной работы.

Тем не менее, в психологических исследованиях найдено определенное влияние природных особенностей учеников на успешность их учения. Психологическое обследование выявило, что значительная часть слабоуспевающих и неуспевающих школьников характеризуется слабостью нервной системы, инертностью нервных процессов. Означает ли это, что указанные особенности нервной системы неизбежно влекут за собой низкую эффективность учебной деятельности? Объективно учебный процесс организован так, что отдельные учебные задания, ситуации являются неодинаково трудными для школьников, различающихся по своим типологическим особенностям, и для учащихся с сильной и подвижной нервной системой изначально существуют преимущества перед учениками со слабой и инертной нервной системой. На уроке чаще возникают ситуации, более благоприятные для сильных и подвижных по своим нейродинамическим особенностям учащихся. По этой причине ученики со слабой и инертной нервной системой чаще оказываются в менее выгодном положении и чаще встречаются среди неуспевающих.

Отмечая необходимость учета особенностей темперамента учащихся в процессе обучения, прежде всего, следует учитывать своеобразие флегматического и меланхолического темпераментов.

Успех или неуспех в учении может быть объяснен не самими природными чертами субъекта, а тем, насколько сформированы индивидуальные приемы и способы действий, соответствующие как требования учебного процесса, так и индивидуальным проявлениям

типологических свойств учащихся. Немалое значение здесь приобретают особенности организации учебного процесса, степень сформированности индивидуального стиля деятельности ученика, учитывающего его природные и типологические особенности.

Так, недостаточная сосредоточенность и отвлекаемость внимания учащихся со слабой нервной системой может компенсироваться усилием самоконтроля и самопроверкой работы после ее выполнения, их быстрая утомляемость – частыми перерывами в работе. Важную роль в преодолении процессуальных трудностей в учебном процессе у школьников со слабой нервной системой и инертными нервными процессами играет учитель, которому необходимо знать и владеть ситуациями, затрудняющими или облегчающими учебную деятельность школьника.

1.3. Тревожность как фактор, влияющий на успеваемость

Многие исследователи такие как Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова связывают школьную тревожность и учебную успеваемость, данную связь можно проиллюстрировать следующим образом в рисунке 1.

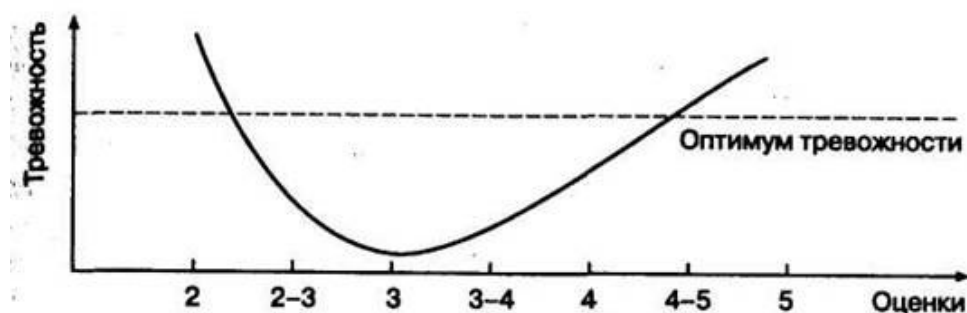


Рис. 1. Связь между успеваемостью и тревожностью

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

Неадекватные ожидания со стороны родителей, как уже отмечалось, являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. В плане школьной тревожности - это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность, что продемонстрировано в исследовании Б.И. Кочубея и Е.В. Новиковой (рис. 2).

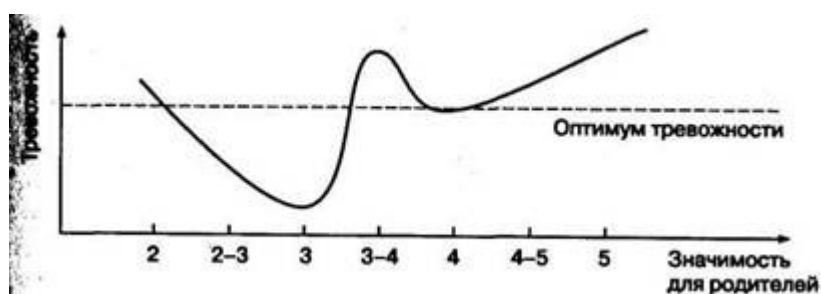


Рис. 2. Связь между значимостью успеваемости для родителей и тревожностью

Интересно, что учебные успехи ребенка для родителей в подавляющем большинстве случаев выражаются в получаемых ими оценках и измеряются ими. Известно, что сейчас объективность оценивания знаний учащихся подвергается сомнению даже самой педагогикой. Оценка во многом является результатом отношения учителя к ребенку, знания которого в данный момент оцениваются. Поэтому в случае, когда ученик в реальности добивается каких-либо учебных результатов, но учитель стереотипно продолжает ставить ему «двойки» (или «тройки», или «четверки»), не повышая оценки, родители зачастую не оказывают ему эмоциональной поддержки, поскольку просто не имеют представления его о реальных успехах. Тем самым мотивация ребенка, связанная с достижениями в учебной деятельности, не подкрепляется, и может со временем исчезнуть.

Неблагоприятные отношения с педагогами как фактор формирования школьной тревожности многослойны.

Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Даже не беря в расчет такие очевидные случаи, как применение учителем физического насилия, оскорбление детей, можно выделить особенности стиля педагогического взаимодействия, способствующего формированию школьной тревожности. Так, по результатам исследования О.А. Слепичевой, наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов учителей, исповедующих так называемый «рассуждающе-методический» стиль педагогической деятельности. Этот стиль характеризуется одинаково высокой требовательностью учителя к «сильным» и «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося при высокой методической грамотности. В таких условиях ученики не стремятся выходить к доске, боятся ошибиться при устном ответе и т. д.

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

В-третьих, тревожность может быть вызвана избирательным отношением педагога к конкретному ребенку, прежде всего, связанным с систематическим нарушением этим ребенком правил поведения на уроке. Учитывая, что недисциплинированность в подавляющем большинстве случаев является именно следствием уже сформировавшейся школьной тревожности, так считала А.Н. Славина, а также она предполагала, что, постоянное «негативное внимание» со стороны учителя будет

способствовать ее фиксации и усилению, подкрепляя тем самым и нежелательные формы поведения ребенка.

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

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

Однако большинство детей испытывает тревожность при более серьезных «проверках» - на контрольных работах или экзаменах. Как считает В.В. Бойко главная причина этой тревожности является неопределенность представлений о результате будущей деятельности.

Негативное влияние ситуации проверки знаний прежде всего сказывается на тех учащихся, для которых тревожность является устойчивой личностной особенностью. Этим детям проще сдавать контрольные, экзаменационные и зачетные работы в письменной форме, поскольку таким образом из оценочной ситуации исключается два потенциально стрессогенных компонента - компонент взаимодействия с учителем и

компонент «публичности» ответа. Это и понятно: чем выше тревожность, тем труднее даются ситуации, потенциально угрожающие самооценке, тем более вероятен дезорганизирующий эффект тревожности.

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

Смена школьного коллективасама по себе является мощным стрессогенным фактором, поскольку предполагает необходимость установления новых взаимосвязей с незнакомыми сверстниками, причем результат субъективных усилий не определен, поскольку в основном зависит от других людей (тех учащихся, из которых состоит новый класс). Следовательно, переход из школы в школу (реже - из класса в класс) провоцирует формирование тревожности (прежде всего межличностной). А.К. Дусавицкий считает, что важнейшим ресурсом посещения школы являются благополучные отношения с одноклассниками. Отказ посещать школу нередко сопровождается высказываниями типа «а еще в моем классе учатся дураки», «с ними скучно» и т. д. Аналогичный эффект вызывает и непринятие детским коллективом «старичка», которое, как правило, одноклассники связывают с его «ненормальностью»: мешает на уроках, дерзит любимым учителям, ябедничает, ни с кем не общается, считает себя лучше других и другое [14; с.22-24].

Выводы по 1 главе

Таким образом, по мнению Б.И. Кочубей и Е.В. Новиковой тревожность - переживание эмоционального дискомфорта, связанное с

ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [18;с.253].

Был проведен теоретический анализ данной проблемы, где были рассмотрены понятие тревожности и различные подходы к её пониманию, психологические факторы, влияющие на учебную успеваемость, а также как отдельным пунктом изучили тревожность как фактор влияющий на учебную успеваемость.

И так же был проведен теоретический анализ литературы разных авторов таких как Е.К. Лютова, В.В. Макарова и других.

Глава 2. Эмпирическое исследование тревожности у подростка

2.1. Организация исследования

В исследовании принимали участие учащиеся 10 и 11 классов (средний возраст 16,5 лет) в количестве 49 человек, из которых 38 девочек и 11 мальчиков.

Исследование включало следующие этапы:

1 этап. Анализ школьной документации на предмет учебной успеваемости старших школьников.

2 этап. Проведение диагностического исследования тревожности учащихся по выбранным методикам. Выявление особенностей проявления тревожности у учащихся.

3 этап. Интерпретация данных учащихся 10 -11 классов.

4 этап. Проведение математико-статистического анализа.

5 этап. Подведение итогов исследования, формулировка выводов и написание группового заключения.

На первом этапе исследования по результатам анализа успеваемости школьной документации было выявлено, что из 49 школьников Испытуемые были разделены на 3 группы:

1 группа - "Отличники" - школьники с высоким уровнем учебной успеваемости, которые обучаются на "отлично" - 16 человек;

2 группа - "Хорошисты" - школьники со средним уровнем учебной успеваемости, которые обучаются на хорошо);

3 группа - "троечники" (школьники с низким уровнем учебной успеваемости, которые обучаются на удовлетворительно).

В дальнейшем будем обозначать данные группы как 1 группа, 2 группа, 3 группа.

На втором этапе использовалась методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах

школы А.Д. Андреевой (модификация опросника изучения эмоционального отношения к учебе Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина) и тест школьной тревожности А. Филлипса.

Опросник А.Д. Андреевой для изучения эмоционального отношения к учению, основан на опроснике Ч.Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (*State_TraitPersonalityInventory*). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлена А.Д. Андреевой (1987). Настоящий вариант дополнен шкалой переживания успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Соответственно проведены новые апробация и нормирование. Настоящий вариант шкалы выполнен в 2005 году.

Экспериментальный материал, который нужен для проведения методики бланк. На первой странице бланка содержатся все необходимые сведения об испытуемом и инструкция. Здесь же проставляются результаты исследования и помещаются заключение психолога. На следующих страницах представлен текст методики. Методика проводится фронтально - с целым классом или группой учащихся. После раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, обратить внимание на пример, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. Затем следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, точное понимание инструкции, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции - 10–15 минут.

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 данного опросника состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой, у обучающихся. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух. Присутствие учителя или классного руководителя в помещении, где проводится опрос, крайне нежелательно. Для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги по числу учащихся. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.

2.2. Интерпретация результатов

Разделив изначально выборку на 3 основные группы, по методике А.Д. Андреевой мы выявляли эмоциональное состояние учеников в школьной среде и рассмотрели 5 показателей:

- I. Познавательная активность
- II. Мотивация достижения
- III. Тревожность
- IV. Гнев
- V. Мотивация учения

Результаты по показателю «познавательная активность» представлены в табл.1.

Таблица 1

Результаты диагностики по показателю «познавательная активность»
(%)

Уровни	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Высокий	81	64	50
Средний	13	36	50
Низкий	6	-	-

По показателю «познавательная активность» в 1, 2, 3 группа по результатам проведенной методики мы получили, что у них преобладает высокий уровень, что характеризуется выраженным познавательным отношением к окружающему миру. Они активны на занятиях, быстро и точно выполняют задания, сохраняют высокую работоспособность. Эти дети любят новые дела и творческие задания. При неудачах не опускают руки, не отказываются от задания, а вновь и вновь пытаются его завершить. Однако в 1 группе высокий уровень характерен для 80% испытуемых, во второй группе для 2/3 части респондентов, а среди 3 группы ровно половина школьников имеют высокий уровень по данному показателю. Познавательная активность в группах с разной учебной успешностью снижается. Также присутствует в группах средний уровень познавательной активности, характеризующийся освоенной, алгоритмизированной, более длительной деятельностью. Вместе с тем, в группах "хорошистов" и "троечников" низкий уровень познавательной активности не выявлен, а в группе "отличников" у одного испытуемого (6%) по данному показателю зафиксирована низкая познавательная активность.

Результаты по показателю «мотивация достижения» представлены в табл.2.

Таблица 2

Результаты диагностики по показателю «мотивация достижения» (%)

Уровни	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Высокий	56	32	13
Средний	44	68	87
Низкий	-	-	-

По показателю «мотивация достижения» 1-ую группу характеризует высокий уровень, что означает не только адекватную самооценку, но и более дифференцированную, они способны прогнозировать свои действия, а причины своих неудач они относят на счет своих усилий и возможностей, однако, процент учащихся, который имеет высокий уровень по данному показателю составляет 56%, во группе хорошистов каждый 3 имеет высокий уровень мотивации достижения, а в группе троечников всего лишь 13% учащихся имеют высокий уровень по данному показателю. Можно заметить, что в зависимости от учебной успешности показатель «мотивация достижения» также снижается. Во 2 и 3-ей группах преобладает средний уровень мотивации достижения, это свидетельствует о том, что у школьников самооценка менее реалистична и менее самостоятельна, поэтому они чаще ошибаются в прогнозировании и причину своих неудач объясняют неблагоприятными обстоятельствами. Низкого показателя мотивации достижения среди данных групп респондентов не выявилось.

Результаты по показателю «тревожность» представлены в табл.3.

Таблица 3

Результаты диагностики по показателю «тревожность» (%)

Уровни	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Высокий	-	24	-
Средний	44	56	37
Низкий	56	20	63

По показателю «тревожность» примерно у каждого второго школьника в 3-х группах выявлен средний уровень, что свидетельствует о чувствительности к возможным опасностям в конкретных ситуациях. Однако для 44% отличников характерен средний уровень тревожности, процент хорошистов составляет 56%, а среди троечников этот процент составляет 63%. Следовательно, можно заметить, что тревожность в зависимости от учебной успешности увеличивается. Так же можно отметить, что более половины "Отличников" и "троечников" имеют низкий уровень, что может свидетельствовать как об уверенности в своих успехах в конкретных ситуациях, так и о слабой мотивации на достижение успеха. Зато во 2 группе каждый 4 испытуемый имеет высокий уровень тревожности, это характеризует о временном переживании чувства тревоги, неудовлетворенности своей способностью отвечать требованиям ситуации, конкретных обстоятельств, и процент учащихся имеющий высокий уровень тревожности в данной группе составляет 24%. Однако в группе отличников и троечников высокого уровня тревожности не выявлено.

Результаты по показателю «гнев» предоставлены в табл.4.

Таблица 4

Результаты диагностики по показателю «гнев» (%)			
Уровни	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Высокий	13	16	-
Средний	25	28	50
Низкий	62	56	50

По показателю «гнев» в 3-х группах преобладает низкий уровень, это свидетельствует о том, что у подростков нет склонностей к агрессивному поведению, процент учащихся имеющие данный уровень по показателю «гнев» составляет 50%. А также 1/3 часть испытуемых в 1 и 2 группе имеет средний уровень, что свидетельствует о проявлении агрессивного поведения в конкретных ситуациях; а в 3 группе каждый второй имеет средний уровень

проявления гнева. Зато каждый 8-ой в 1 группе, что составляет 13%, и каждый 6-ой во 2 группе, что составляет 16%, имеет высокий уровень проявления гнева в ситуации школьного обучения. В 3 группе выборке высоких показателей не обнаружено.

Результаты по показателю «мотивация учения» представлены в табл.5.

Таблица 5

Результаты диагностики по показателю «мотивация учения» (%)

Уровни	Группа 1	Группа 2	Группа 3
1	-	4	-
2	56	52	37
3	38	40	63
4	6	4	-
5	-	-	-

По показателю «мотивация учения» у 1 и 2 группы преобладает 2 уровень, данная категория учеников имеет продуктивную мотивацию, позитивное отношение к учению, такой уровень соответствует социальному нормативу. Однако в 1 группе процент учащихся, для которых характерен 2 уровень мотивации учения, составляет 56%, во 2 группе – 52%, а среди 3 группы данный процент составляет 37%. Следовательно, мотивация учения в зависимости от учебной успешности снижается. Также в 3-х группах респонденты имеют 3 уровень, который означает средний уровень мотивации учения с несколько сниженной познавательной мотивацией. В группе отличников 3 уровень мотивации учения характерен для 38% обучающихся, в группе хорошистов данный показатель соответствует 40% школьников, и 63% учеников имеют 3 уровень мотивации учения среди группы троечников.

Проводя тест школьной тревожности А. Филлипса предназначенный для изучения уровня и характера тревожности, связанный со школьной средой у детей старшего школьного возраста, мы, разделив учащихся также на 3 основные группы:

1. Отличники (группа 1);
2. Хорошисты (группа 2);
3. Троечники (группа 3).

Выделили в каждой из групп 5 факторов:

- 1) Общая школьная тревожность
- 2) Страх самовыражения
- 3) Страх ситуации проверки знаний
- 4) Страх несоответствия ожиданиям окружающих
- 5) Проблемы и страхи в отношении с учителем

Результаты 1 группы по тесту школьной тревожности А. Филлипса представлены в табл.6

Таблица 6

Результаты диагностики школьной тревожности у группы отличников (%)

Факторы	1.Общая школьная тревожность	2.Страх самовыражения	3.Страх ситуации проверки знаний	4.Страх несоответствия ожиданиям окружающих	5.Проблемы и страхи в отношении с учителем
Отсутствие тревожности	81	69	62	81	75
Высокая тревожность	19	31	38	19	25

По результатам исследования было выявлено, что в группе отличников 1/3 учащихся, 81% соответственно, имеют низкую общую тревожность в школе, а 2/3 учащихся, соответственно 19%, характеризует повышенная

общая тревожность в школе, связанная с эмоциональным состоянием ребенка, включения его в школьную среду.

По шкале страха самовыражения у 69% школьников наблюдается низкий уровень, в то время как у 2/3 части респондентов, 31% соответственно, выявлен высокий уровень тревожности по данному фактору.

По шкале «страх ситуации проверки знаний» каждый 3 учащийся, 38% соответственно, характеризуется высоким уровнем тревожности, так как у 2/3 отличников, 62% соответственно, отмечено отсутствие тревожности по данному фактору.

По шкале «страх несоответствия ожиданиям окружающих» у 81% обучающихся наблюдается отсутствие тревожности по данной шкале, а у 2/3 части отличников, 19% соответственно, наблюдается повышенная тревожность.

По шкале «проблемы и страхи в отношении с учителем» у 3/4 учеников, 75% соответственно, отмечено отсутствие тревожности, в то время как у 1/4 учеников наблюдается повышенная тревожность по данному фактору.

Результаты 2 группы по тесту школьной тревожности А. Филлипса представлены в табл.7

Таблица 7

Результаты диагностики школьной тревожности у группы хорошистов (%)

Факторы	1.Общая школьная тревожность	2.Страх самовыражения	3.Страх ситуации проверки знаний	4.Страх несоответствия ожиданиям окружающих	5.Проблемы и страхи в отношении с учителем
Отсутствие тревожности	76	72	68	84	72
Высокая тревожность	24	28	32	16	28

По результатам исследования было выявлено, что в группе хорошистов 3/4 школьников, 76% соответственно, было отмечена низкая общая школьная тревожность, и у 1/4 респондентов - высокая школьная тревожность.

По шкале страха самовыражения у 3/4 школьников, 72% соответственно, было отмечена низкая тревожность по данному фактору, и у 1/4 респондентов - высокий уровень страха самовыражения, 28% соответственно.

По шкале «страх ситуации проверки знаний» у 2/3 школьников, 68% соответственно, характеризуется низким уровнем тревожности, однако у каждого 3 хорошиста, 32% соответственно, отмечена повышенная тревожность по данному фактору.

По шкале «страх несоответствия ожиданиям окружающих» у 84% обучающихся наблюдается отсутствие тревожности по данной шкале, а у 2/3 части отличников, 16% соответственно, наблюдается повышенная тревожность.

По шкале «проблемы и страхи в отношении с учителем» у 3/4 учеников, 72% соответственно, отмечено отсутствие тревожности, в то время как у 1/4 учеников, 28% соответственно, наблюдается повышенная тревожность по данному фактору.

Результаты 3 группы по тесту школьной тревожности А. Филлипса представлены в табл.8

Таблица 8

Результаты диагностики школьной тревожности у группы троечников (%)

Факторы	1.Общая школьная тревожность	2.Страх самовыражения	3.Страх ситуации проверки знаний	4.Страх несоответствия ожиданиям окружающих	5.Проблемы и страхи в отношении с учителем
Отсутствие тревожности	75	75	37	37	25
Высокая тревожность	25	25	63	63	75

По результатам исследования было выявлено, что в группе троечников по шкале «общая школьная тревожность» и «страх самовыражения» у 3/4 школьников, 75% соответственно, было отмечена низкая тревожность по данному фактору, и у 1/4 респондентов - высокий уровень страха самовыражения и школьной тревожности, 25% соответственно.

По шкале «страх ситуации проверки знаний» и «страх несоответствия ожиданиям окружающих» у 2/3 части респондентов, 63% соответственно, отмечена высокая тревожность по данным факторам, в то время как у 37% по двум шкалам отмечено отсутствие тревожности.

По шкале «проблемы и страхи в отношении с учителем» у 3/4 учеников, 75% соответственно, отмечена высокая тревожность, в то время как у 1/4 учеников, 25% соответственно, наблюдается отсутствие тревожности по данному фактору.

На четвертом этапе нашего исследования мы проводили математико-статистический анализ для выявления различий по факторам:

1. Познавательная активность;
2. Мотивация достижения;
3. Тревожность;
4. Гнев;
5. Мотивация учения.

Для этого мы использовали критерий Фишера, который оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок.

Различия по показателю «познавательная активность» с высоким уровнем у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе «познавательная активность» достоверно не отличаются.

H_1 – достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		1,224	1,561
2 группа	1,224		0,699
3 группа	1,561	0,699	

*-различия достоверны при 1,64 ($\rho \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($\rho \leq 0,01$)

Вывод: H_0 принимается.

Различия по показателю «мотивация достижения» с высоким уровнем у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе «мотивация достижения» достоверно не отличаются.

H_1 – достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		1,543	2,249*
2 группа	1,543		1,182
3 группа	2,249*	1,182	

*-различия достоверны при 1,64 ($\rho \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($\rho \leq 0,01$)

Вывод: H_0 принимается.

Различия по показателю «тревожность» у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе «тревожность» достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		2,399*	0,296
2 группа	2,399*		2,206*
3 группа	0,296*	2,206*	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: испытуемые 2 группы по показателю тревожности достоверно отличаются от испытуемых 1 и 3 групп.

Различия по показателю «тревожность» с низким уровнем у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе «тревожность» достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		2,405*	0,875
2 группа	2,405*		0,963
3 группа	0,875	0,963	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 отклоняется в случае 1 и 2 группы, в которых выявилось, что различия между ними достоверно отличаются. Число школьников в 1 группе, отличников соответственно, с низким показателем тревожности больше, чем во второй группе, хорошистов соответственно. Таким образом, в конкретном случае различия достоверны между 1 и 2 группами. H_1 принимается.

Различия по показателю «гнев» у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе «гнев» достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		0,412	0,582
2 группа	0,412		0,295
3 группа	0,582	0,295	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 принимается.

Различия по показателю «мотивация учения» со 2 уровнем у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе «мотивация учения» достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		0,269	0,721
2 группа	0,259		0,875
3 группа	0,721	0,875	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 принимается.

Различия по показателю «мотивация учения» со 3 уровнем у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе «мотивация учения» достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		0,159	1,166
2 группа	0,159		1,118
3 группа	1,166	1,118	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 принимается.

Далее мы проведем математико-статистический анализ теста школьной тревожности А. Филлипса, так же используя критерий Фишера и выделив 5 основных факторов:

- 1) Общая школьная тревожность;
- 2) Страх самовыражения;
- 3) Страх ситуации проверки знаний;
- 4) Страх несоответствия ожиданиям окружающих;
- 5) Проблемы и страхи в отношении с учителем;

Различия по фактору «общая школьная тревожность» с высоким уровнем тревожности у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		0,397	0,346
2 группа	0,397		0,057
3 группа	0,346	0,057	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 принимается.

Различия по фактору «страх самовыражения» с высоким уровнем тревожности у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		0,225	0,323
2 группа	0,225		0
3 группа	0,323	0	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 принимается.

Различия по фактору «страх ситуации проверки знаний» с высоким уровнем тревожности у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		0,359	1,166
2 группа	0,359		1,526
3 группа	1,166	1,526	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 принимается.

Различия по фактору «страх несоответствия ожиданиям окружающих» с высоким уровнем тревожности у испытуемых с разной учебной успешностью (φ^*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		0,231	2,139*
2 группа	0,231		2,462**
3 группа	2,139*	2,462**	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 отклоняется в двух случаях: в 1 группе, отличников соответственно, учеников с высоким уровнем тревожности по фактору «страх несоответствия ожиданиям окружающих» меньше, чем в 3 группе, троечников соответственно; а также во 2 группе, хорошистов соответственно, учеников с высоким уровнем тревожности по данному фактору также меньше, чем в группе троечников. Можно отметить следующее, что в 3

группе троечников с высоким уровнем тревожности по фактору «страх несоответствия ожиданиям окружающих» больше, чем в двух других группах, что свидетельствует о различиях в показателях между выборками. Таким образом, H_1 принимается.

Различия по фактору «проблемы и страхи в отношении с учителем» с высоким уровнем тревожности у испытуемых с разной учебной успешностью (φ*)

Гипотеза. H_0 - различия в показателе достоверно не отличаются.

H_1 - достоверно отличаются.

	1 группа	2 группа	3 группа
1 группа		0,212	2,418**
2 группа	0,212		2,41**
3 группа	2,418**	2,41**	

*-различия достоверны при 1,64 ($p \leq 0,05$);

** -различия достоверны при 2,31 ($p \leq 0,01$)

Вывод: H_0 отклоняется в двух случаях: в 1 группе, отличников соответственно, учеников с высоким уровнем тревожности по фактору «проблемы и страхи в отношении с учителем» меньше, чем в 3 группе, троечников соответственно; а также во 2 группе, хорошистов соответственно, учеников с высоким уровнем тревожности по данному фактору больше, чем в группе троечников. Можно отметить следующее, что во 2 и 3 группе учеников с высоким уровнем тревожности по фактору «проблемы и страхи в отношении с учителем» больше, чем 1 группе отличников, что свидетельствует о различиях в показателях между выборками. Таким образом, H_1 принимается.

2.3. Рекомендации

Для учителей были разработаны следующие рекомендации по повышению учебной мотивации старшеклассников и снижение их тревожности:

1. При обучении необходимо учитывать запросы, интересы и устремления детей.
2. Рост уверенности в себе, своих силах способствует усилению внутренней мотивации.
3. Для школьников важна сама личность учителя (очень часто даже скучный материал, объясняемый любимым учителем, хорошо усваивается).
4. Правильно преподносить содержание учебного материала, чтобы это было интересно.
5. Изменять методы и приемы обучения.
6. Постоянно и целенаправленно заниматься развитием качеств, лежащих в основе развития познавательных способностей.
7. Выяснить, что является причиной низкой мотивации учеников: неумение учиться или ошибки воспитательного характера. После этого поработать с проблемными сторонами.

Вывод по 2 главе

Таким образом по результатам проведенного исследования, мы можем отметить следующее, что отличники характеризуются следующими чертами: высокий уровень по показателям «познавательная активность» и «мотивация достижения» в отличие от обучающихся, которые учатся на хорошо и удовлетворительно. Так же 1 группа учащихся, отличников соответственно, имеют низкий уровень по показателям «тревожность» и «гнев», в отличие от хорошистов и троечников. В целом ученики имеют позитивное отношение к

учению и продуктивную мотивацию, но тревожность у школьников может возникать по причине страха самовыражения, ситуации проверки знаний и из-за проблем в отношении с учителем.

Далее мы рассмотрим группу хорошистов, которых отличают следующие характеристики: высокий уровень по показателю «познавательная активность», но средний уровень по показателям «мотивация достижения» и «тревожность»; а также низкий уровень по показателю «гнев». В целом можно сказать, что группа хорошистов имеет такое же положительное отношение к учебе, как и группа отличников, но проявление тревожности у учеников, занимающихся на «хорошо», является более выраженной по факторам общей школьной тревожности, страха самовыражения, в ситуациях проверки знаний, а также возникновение проблем в отношении с учителем.

И по исследованиям группы троечников, мы выявили следующие характеристики: высокий и средний уровень по показателю «познавательная активность», по показателю «мотивация достижения», «тревожность» и «гнев» ученики характеризуются средним уровнем. Но также по фактору «гнев» присутствует и низкий уровень». В целом группу троечников характеризует средний уровень мотивации учения с несколько сниженной познавательной мотивацией, и можно отметить, что данная выборка имеет самый высокий уровень тревожности по факторам «страх ситуации проверки знаний», «страх несоответствия ожиданиям окружающих» и «проблемы в отношении с учителем».

Наша гипотеза о наличии связей показателей тревожности с учебной успешностью у старших школьников частично подтвердилась, так как группа хорошистов имеет самый высокий уровень по показателю «тревожность», среди групп отличников и троечников, но по фактору общей школьной тревожности троечники имеют наиболее высокие результаты, а также по факторам страха самовыражения, несоответствия ожидания окружающих и проблемы в отношении с учителем. Данные выводы подтвердились

математико-статистическим анализом, характеризуясь тем, что различия в показателях «проблемы и страх в отношении с учителем» и «страх несоответствия ожиданиям окружающих» между группой троечников и группами отличников и хорошистов достоверно отличаются.

Заключение

В данной работе рассмотрена тревожность у учащихся 10-11 классов. Был проведен теоретический анализ данной проблемы, где были рассмотрены понятие тревожности и различные подходы к её пониманию, психологические факторы, влияющие на учебную успеваемость, а также как отдельным пунктом изучили тревожность как фактор влияющий на учебную успеваемость.

В данной работе был проведен как теоретический анализ литературы, так и исследование со старшеклассниками, по следующим методикам:

1.Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы. А.Д.Андреева (модификация опросника изучения эмоционального отношения к учебе Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина).

2. Тест школьной тревожности А. Филлипса.

Предполагалось, что существуют различия в показателях тревожности у старших школьников с разной учебной успеваемостью:

-высокий уровень тревожности характерен для учащихся имеющих средний уровень учебной успеваемости;

-наиболее низкий уровень тревожности характерен для учащихся с низким уровнем учебной успеваемости.

Результаты специально подобранной методики исследования частично подтверждают выдвинутую нами в начале исследования гипотезу о существовании различных проявлений тревожности у старших школьников с разной учебной успеваемостью.

Данная проблема актуальна, поскольку тревожность является важным фактором, влияющим на успешную деятельность учащихся, тревожность существенным образом влияет на их поведение. Полученные результаты проведенного нами исследования могут быть

полезны школьному психологу, поскольку в дальнейшем можно провести коррекцию тревожности у учащихся.

Список используемых источников

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учѐб. пособие. - 2-е изд., перераб. -СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. - 379 с.
2. Астапов В.М. «Тревожность у детей» ПЕР СЭ; Москва; 2008 – 98с.
3. Блонский П.П. Педология: Кн. Для преподавателя и студ. Высш. Пед.учеб.заведений / Под ред. В.А. Сластенина- — М.: Гуманит, изд.центр —288 с.
4. Бреслав Г.М.Психология эмоций. — учеб. Пособие для вузов. М.: Академия: Смысл, 2004. — 541 с.
5. Дусавицкий А.К. Журнал "Феникс", Москва, Региональный Центр переподготовки работников образования "Развитие личности", Концепция школы развития личности (начальное звено) 1994, С.16-21
6. Ермеева Б.А. Учебная успешность и ценности у студентов педвуза: психологические основания, технологии и процедуры измерения, некоторые результаты. Монография. – М: Директ-Медиа, 2014. – 202с.
7. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. - СПб., 2006. – 196 с.
8. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 1988. – 80 с.
9. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 992 с.
- 10.Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекцияпсихопрофилактика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
- 11.Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. — СПб.: Издательство «Речь», 2007. — 136 с.
- 12.Макарова В.В.; Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. Академический Проект Москва 2004, 239 с.

- 13.Маркова О.Ю. Психология пола и возраста: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2000. – 68 с.
- 14.Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, кор-рекция. — СПб.: Речь, 2004. — 248 с.
- 15.Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности // тревога и тревожность. - СПб., 2001. – С.179-205
- 16.Мэй Р. Проблема тревоги / Пер. С англ. А. Г. Гладкова.(Серия «Психология. XX век»). — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 432 с.
- 17.Мэй Р. Смысл тревоги. – М., 2001. – 685 с.
- 18.Немов Р.С. Психология В трех книгах 4-е издание Книга 1 Общие основы психологии Москва гуманитарный 2003 – 491 с.
- 19.Пауль Тиллих «МУЖЕСТВО БЫТЬ» Перевод Т.И.Вевюрко В кн.: П.Тиллих. Избранное. М.: "Юрист", 1995, С. 7-131
- 20.Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
- 21.Психологический практикум - Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. - Практикум по возрастной психологии, 2002 год. – 345 с.
- 23.Слепичева О.А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на уровень тревожности младших школьников // Обучение с целью уменьшения насилия. – СПб., 2002. – С. 156-160.
- 24.Томас У., Занецкий Ф. Методологические замечания // Психология социальных ситуаций / Сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
- 25.Хабирова Е.Р. Тревожность и ее последствия // Ананьевские чтения – 2003. – СПб., 2003. – С. 301-302.
- 26.Хорни К. Собр. соч. в 3 томах. М.: Смысл тревоги, 1997. Т.2. С. 174—180.

- 27.социальных ситуаций / Сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
- 28.Хабирова Е.Р. Тревожность и ее последствия // Ананьевские чтения – 2003. – СПб., 2003. – С. 301-302.
- 29.Хорни К. Собр. соч. в 3 томах. М.: Смысл тревоги, 1997. Т.2. С. 174—180.

Результаты диагностики по методике А. Филлипса

№ испытуемого	1.Общая школьн.тревожность	2.Переживанияе соц.стресса	3.Фрустрация потреб. в достижении успеха	4.Страх самовыражения	5.Страх ситуации и проверк и знаний	6.Страх несоответствия ожидан.окружающих	7.Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	8.Проблемы и страхи в отношении с учителем
1	6	1	4	1	2	2	2	5
2	9	3	6	3	2	2	2	3
3	7	2	5	2	2	3	2	3
4	1	2	3	2	0	2	0	2
5	11	2	5	2	4	0	4	4
6	6	1	2	1	2	2	0	3
7	18	2	1	2	4	1	4	4
8	9	2	3	2	4	2	1	3
9	3	2	6	2	1	4	0	2
10	19	1	4	1	4	4	4	5
11	10	2	2	2	2	1	2	4
12	13	2	4	2	5	4	3	4
13	6	12	3	12	2	2	2	5
14	18	11	4	11	2	4	2	3
15	9	1	4	1	2	4	2	3
16	3	2	2	1	0	1	0	2
17	19	0	5	3	4	4	4	4
18	10	2	5	2	2	2	0	3
19	13	2	4	2	4	2	4	4
20	6	2	5	2	4	0	1	3
21	9	3	2	1	1	2	0	2
22	7	4	1	2	4	1	4	5
23	1	2	3	2	2	2	2	4
24	11	0	6	2	5	4	3	4
25	6	3	4	1	2	4	2	5
26	18	11	2	2	2	1	2	3
27	9	1	4	2	2	4	2	3
28	3	2	3	12	0	2	0	2
29	19	0	4	11	4	0	4	4
30	10	2	4	1	2	2	0	3
31	13	2	2	4	4	1	4	4
32	6	2	5	2	4	2	1	3
33	18	3	5	0	1	4	0	2
34	9	4	4	3	4	4	4	5
35	3	2	5	11	2	1	2	4
36	19	0	2	1	5	4	3	4
37	10	3	4	2	2	2	2	5
38	13	11	3	0	2	0	2	3
39	6	1	4	2	2	2	2	3
40	9	2	4	2	0	1	0	2
41	7	0	2	0	4	2	4	4
42	1	2	5	3	2	4	0	3
43	11	2	5	11	4	4	4	4
44	6	2	4	1	4	1	1	3
45	18	3	5	2	1	4	0	2
46	9	4	5	0	4	0	4	5
47	3	2	4	2	2	2	2	4
48	19	0	5	11	5	1	3	4
49	10	3	4	5	2	2	0	5

