Введение

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме тревоги и тревожности личности. Этот интерес отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное положение. Изучение тревожности как свойства личности в последнее время особенно актуально, поскольку согласно данным отечественных и зарубежных исследователей, в современном мире наметилась устойчивая тенденция к возрастанию количества тревожных людей.

В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и как следствие, переживание эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность.

Особенно актуальным является изучение тревожности у подрастающего поколения. Как показывают исследования, профессиональный интерес психологов к изменению личности несовершеннолетних, к особенностям формированию тревожности в процессе учебной деятельности весьма высок и устойчив многие годы. За последние годы психологами и педагогами было выполнено ряд работ по изучению проблем тревожности младших школьников.

Говоря об особенностях тревожности у младших школьников, учёные считают, что существующая практика профилактики негативных эмоциональных состояний не в полной мере решает задачи социализации. В профилактике тревожности имеется ряд неотложных задач, требующих своего решения. Одной из них является изучение особенностей успеваемости как фактора повышения тревожности у младших школьников.

Актуальность темы исследования заключается в том, что, несмотря на то, что в настоящее время в нашей стране тревожность у детей исследуются преимущественно в узких рамках конкретных, прикладных проблем исследований успеваемости как фактора формирования тревожности недостаточно.

В данной связи целью исследования является изучение взаимосвязи тревожности и уровня школьной успеваемости у младших школьников.

Гипотеза исследования - существуют связь между тревожностью и уровнем школьной успеваемости у младших школьников.

Задачи исследования:

. Теоретический анализ тревожности.

. Теоретический анализ школьной успеваемости

. Организация исследования взаимосвязи тревожности и уровня школьной успеваемости у младших школьников.

. Подбор методов изучения.

. Проведение исследования взаимосвязи тревожности и уровня школьной успеваемости у младших школьников.

. Анализ

. Выводы.

Объект исследования: тревожность и успеваемость младших школьников.

Предмет исследования - взаимосвязь тревожности и уровня школьной успеваемости у младших школьников.

Структура работы: введение, две главы, заключение, список литературы.

Глава 1. Феномен тревожности и успеваемости в психологической науке

1.1 Анализ феномена тревожности в отечественной психологии

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности.

Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению Р.С. Немова: «Тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях».

Л.А. Китаев-Смык, в свою очередь, отмечает, что «широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожность характера» и ситуационная тревожность, предложенное Спилбергом».

По определению А.В. Петровского: «Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности».

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность - это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами.

Тревожность - как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения.

В исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк обнаружила отрицательное эмоциональное состояние в виде беспокойства, страха, агрессии, которое было вызвано неудовлетворением их притязаний на успех. Также эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. Они претендовали на то, чтобы быть «самыми лучшими» учениками, или занимать самое высокое положение в коллективе, то есть были высокие притязания в определенных областях, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имели.

Отечественные психологи считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству.

Высокая оценка окружающих и основанная на ней самооценка вполне устраивает ребенка. Столкновение же с трудностями и новыми требованиями обнаруживают его несостоятельность. Однако, ребенок стремится всеми силами сохранить свою высокую самооценку, так как она обеспечивает ему самоуважение, хорошее отношение к себе. Тем не менее, это ребенку не всегда удается. Претендуя на высокий уровень достижений в учении, он может не иметь достаточных знаний, умений, чтобы добиваться их, отрицательные качества или черты характера могут не позволить ему занять желаемое положение среди сверстников в классе. Таким образом, противоречия между высокими притязаниями и реальными возможностями могут привести к тяжелому эмоциональному состоянию.

От неудовлетворения потребности у ребенка вырабатываются механизмы защиты, не допускающие в сознание признания неуспеха, неуверенности и потери самоуважения. Он старается найти причины своих неудач в других людях: родителях, учителях, товарищах. Пытается не признаться даже себе, что причина неуспеха находится в нем самом, вступает в конфликт со всеми, кто указывает на его недостатки, проявляет раздражительность, обидчивость, агрессивность.

М.З. Неймарк называет это «аффектом неадекватности» - «…острое эмоциональное стремление защитить себя от собственной слабости, любыми способами не допустить в сознание неуверенность в себя, отталкивание правды, гнев и раздражение против всего и всех». Такое состояние может стать хроническим и длиться месяцы и годы. Сильная потребность в самоутверждении приводит к тому, что интересы этих детей направляются только на себя.

Такое состояние не может не вызвать у ребенка переживания тревоги. Первоначально - тревога обоснованна. Она вызвана реальными для ребенка трудностями, но по мере закрепления неадекватности отношения ребенка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность станет устойчивой чертой его отношения к миру. Тогда - недоверчивость, подозрительность и другие подобные черты, повлияют так, что реальная тревога станет тревожностью, когда ребенок будет ждать неприятностей в любых случаях, объективно для него отрицательных.

Т.В. Драгунова, Л.С. Славина, Е.С. Макслак, М.З. Неймарк показывают, что аффект становится препятствием правильного формирования личности, поэтому очень важно его преодолеть.

В работах этих авторов указывается, что очень трудно преодолеть аффект неадекватности. Главная задача состоит в том, чтобы реально привести в соответствии потребности и возможности ребенка, либо помочь ему поднять его реальные возможности до уровня самооценки, либо спустить самооценку. Но наиболее реальный путь - это переключение интересов и притязаний ребенка в ту область, где ребенок может добиться успеха и утвердить себя.

Так, исследование Л.С. Славиной, посвященное изучению детей с аффективным поведением, показало, что сложные эмоциональные переживания у детей связаны с аффектом неадекватности.

Кроме того, исследования отечественных психологов показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных агрессивных или сексуальных инстинктов, которые «ждут освобождения» и всю жизнь довлеют над человеком.

Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности, как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения. Иначе говоря, это явление социальное, а не биологическое.

Проблема тревожности имеет и другой аспект, - психофизиологический.

Второе направление в исследовании беспокойства, тревоги идет по линии изучения тех физиологических и психологических особенностей личности, которые обуславливают степень данного состояния.

Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения - «стресса».

Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования.

Так, В.В. Суворова изучала стресс, полученный в лабораторных условиях. Она определяет стресс как состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека.

В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в «крайне трудной ситуации».

При всех различиях в толковании понимания «стресса», все авторы сходятся в том, что стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность - состояния разные. Если стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна.

Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их. Тревожность, как состояние, и есть ожидание неблагополучия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей.

Важный факт: во-первых, как при стрессе, так и при фрустрации, авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями. Так И.В. Имедадзе прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По ее мнению, тревога возникает при антиципации ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности.

Таким образом, стресс и фрустрация при любом их понимании включают в себя тревогу.

Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Так, в лаборатории И.П. Павлова, было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью.

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В. Д. Небылицина.

Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы.

Наконец, следует остановиться на работе В.С. Мерлина, изучавшего вопрос симптомокомплекса тревожности. Испытание тревожности В.В. Белоус проводил двумя путями - физиологическим и психологическим.

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости. Уровень тревожности у испытуемых измерялся теми же методиками, которыми пользовался В.В. Белоус.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, неспокойствие, неуютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности.

1.2 Анализ феномена тревожности в зарубежной психологии

Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние.

Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений - инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность. Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления. Однако в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человек вынужден маскировать и подавлять свои влечения. Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании «либидиозной энергии», то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности.

Чувство неполноценности может возникнуть от субъективного ощущения физической слабости или каких-либо недостатков организма, либо от тех психических свойств и качеств личности, которые мешают удовлетворить потребность в общении. Потребность в общении - это есть в то же время потребность принадлежать к группе. Чувство неполноценности, неспособности к чему-либо доставляет человеку определенные страдания, и он пытается избавиться от него либо путем компенсации, либо капитуляцией, отказом от желаний. В первом случае индивид направляет всю энергию на преодоление своей неполноценности. Те, которые своих трудностей не поняли и у кого энергия была направлена на себя, терпят неудачу.

Стремясь к превосходству, индивид вырабатывает “способ жизни”, линию жизни и поведения. Уже к 4-5 годам у ребенка может появиться чувство неудачливости, неприспособленности, неудовлетворенности, неполноценности, которые могут привести к тому, что в будущем человек потерпит поражение.

А. Адлер выдвигает три условия, которые могут привести к возникновению у ребенка неправильной позиции и стиля жизни. Эти условия следующие:

. Органическая, физическая неполноценность организма. Дети с этими недостатками бывают целиком заняты собой, если их никто не отвлечет, не заинтересует другими людьми. Сравнение себя с другими приводит этих детей к чувству неполноценности, приниженности, страданию, это чувство может усиливаться благодаря насмешкам товарищей, особенно это чувство увеличивается в трудных ситуациях, где такой ребенок будет себя чувствовать хуже, чем обычный ребенок. Но сама по себе неполноценность не является патогенной. Даже больной ребенок чувствует способность изменить ситуацию. Результат зависит от творческой силы индивидуума, который может иметь разную силу и по-разному проявляться, но всегда определяющей целью.

А.Адлер был первым, кто описал трудности и тревогу ребенка, связанные с недостаточностью органов, и искал пути их преодоления.

. К таким же результатам может привести и избалованность. Возникновение привычки все получать, ничего не давая в обмен. Легко доступное превосходство, не связанное с преодолением трудностей, становится стилем жизни. В этом случае все интересы и заботы также направлены на себя, нет опыта общения и помощи людям, заботы о них. Единственный способ реакции на трудность - требования к другим людям. Общество рассматривается такими детьми как враждебное.

. Отверженность ребенка. Отверженный ребенок не знает, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Он не видит друзей и участия. Встречаясь с трудностями, он переоценивает их, а так как не верит в возможность преодолеть их с помощью других и поэтому и в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. Поэтому он подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, потому что его не любят, и он платит враждебностью. Отсюда - необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству.

Умение любить других требует развития и тренировки. В этом А. Адлер видит роль членов семьи и, прежде всего, матери и отца. Итак, у А. Адлера в основе конфликта личности, в основе неврозов и тревожности лежит противоречие между «хотеть» (воли к могуществу) и «мочь» (неполноценность), вытекающие из стремления к превосходству. В зависимости от того, как разрешается это противоречие, идет все дальнейшее развитие личности. Сказав о стремлении к могуществу как изначальной силе, А. Адлер приходит к проблеме общения, т.е. стремление к превосходству не может иметь место без группы людей, в которой может быть осуществлено это превосходство.

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов и, прежде всего у К. Хорни.

В теории К. Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений.

К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления.

В большой степени К. Хорни близок С. Салливен. Он известен как создатель «межличностной теории». Личность не может быть изолирована от других людей, межличностных ситуаций. Ребенок с первого дня рождения вступает во взаимоотношение с людьми и в первую очередь с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида обусловлено межличностными отношениями. С. Салливен считает, что у человека есть исходное беспокойство, тревога, которая является продуктом межличностных (интерперсональных) отношений.

С. Салливен рассматривает организм как энергетическую систему напряжений, которая может колебаться между определенными пределами - состоянием покоя, расслабленности (эйфория) и наивысшей степенью напряжения. Источниками напряжения являются потребности организма и тревога. Тревога вызывается действительными или мнимыми угрозами безопасности человека.

С. Салливен так же, как и К. Хорни, рассматривает тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревога постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека. Избавление от чувства беспокойства для индивида становится «центральной потребностью» и определяющей силой его поведения. Человек вырабатывает различные «динамизмы», которые являются способом избавления от страха и тревоги.

Иначе подходит к пониманию тревожности Э. Фромм.

Он считает, что в эпоху средневекового общества, с его способом производства и классовой структурой, человек не был свободен, но он не был изолирован и одинок, не чувствовал себя в такой опасности, и не испытывал таких тревог, потому что он не был «отчужден» от вещей, от природы, от людей. Человек был соединен с миром первичными узами, которые Э. Фромм называет естественными социальными связями, существующими в первобытном обществе. С развитием общества разрываются первичные узы, появляется свободный индивид, оторванный от природы, от людей, в результате чего он испытывает глубокое чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Чтобы избавиться от тревоги, порожденной «негативной свободой», человек стремится избавиться от самой этой свободы. Единственный выход он видит в бегстве от свободы, то есть бегство от самого себя, в стремлении забыться и этим подавить в себе состояние тревоги.

Э. Фромм, К. Хорни и С. Салливен пытаются показать различные механизмы избавления от тревоги.

Э. Фромм считает, что все эти механизмы, в том числе «бегство в себя», лишь прикрывает чувство тревоги, но полностью не избавляет индивида от нее. Наоборот, чувство изолированности усиливается, ибо утрата своего «Я» составляет самое болезненное состояние. Психические механизмы бегства от свободы являются иррациональными, по мнению Э. Фромма, они не являются реакцией на окружающие условия, поэтому не в состоянии устранить причины страдания и тревоги.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

Авторы не делают различия между беспокойством и тревожностью. И то и другое появляется как ожидание неприятности, которая однажды вызвала у ребенка страх. Тревога или беспокойство - это ожидание того, что может вызвать страх. При помощи тревоги ребенок может избежать страха.

Анализируя и систематизируя рассмотренные теории можно выделить несколько источников тревоги, которые в своих работах выделяют авторы:

Тревога из-за потенциального физического вреда. Этот вид беспокойства возникает в результате ассоциирования некоторых стимулов, угрожающих болью, опасностью, физическим неблагополучием.

Тревога из-за потери любви (любви матери, расположения сверстников).

Тревога может быть вызвана чувством вины, которая обычно проявляется не ранее 4-х лет. У старших детей чувство вины характеризуется чувствами самоунижения, досады на себя, переживание себя как недостойного.

Тревога из-за неспособности овладеть средой. Она происходит, если человек чувствует, что не может справиться с проблемами, которые выдвигает среда. Тревога связана с чувством неполноценности, но не идентична ему.

Тревога может возникнуть и в состоянии фрустрации. Фрустрация определяется как переживание, возникающее при наличии препятствия к достижению желаемой цели или сильной потребности. Нет полной независимости между ситуациями, которые вызывают фрустрации и теми, которые приводят в состояние тревоги (потеря любви родителей и так далее) и авторы не дают четкого различия между этими понятиями.

Тревога свойственна каждому человеку в той или иной степени. Незначительная тревога действует мобилизующе к достижению цели. Сильное же чувство тревоги может быть «эмоционально калечащим» и привести к отчаянию. Тревога для человека представляет проблемы, с которыми необходимо справиться. С этой целью используются различные защитные механизмы (способы).

В возникновении тревоги большое значение придается семейному воспитанию, роли матери, взаимоотношениям ребенка с матерью. Период детства является предопределяющим последующее развитие личности.

М.С. Каган с одной стороны, рассматривает тревогу как врожденную реакцию на опасность, присущую каждой личности, с другой стороны - ставит степень тревожности человека в зависимость от степени интенсивности обстоятельств (стимулов), вызывающих чувство тревоги, с которыми сталкивается человек, взаимодействуя с окружающей средой.

Можно рассматривать состояние страха, беспокойства и тревоги как реакцию субъекта на события, происходящие непосредственно в окружающей обстановке. Различия между этими явлениями не делается. Беспокойство присуще уже младенцу, когда он слышит громкий звук, испытывает внезапное перемещение или потерю опоры, а также другие внезапные раздражители, к которым организм оказывается неподготовленным. Однако маленький ребенок остается нечувствительным ко многим стимулам, которые могут его потенциально тревожить в более позднем возрасте.

Иначе рассматривает эмоциональное самочувствие К. Роджерс.

Он определяет личность как продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения.

В результате взаимодействия с окружающей средой у ребенка возникает представление о самом себе, самооценка. Оценки привносятся в представление индивида о самом себе не только как результат непосредственного опыта соприкосновения со средой, но также могут быть заимствованы у других людей и восприняты так, словно индивид выработал их сам.

К. Роджерс признает то, что человек думает о себе, - это еще не есть для него реальность, а что человеку свойственно проверять свой опыт на практике окружающего мира, в результате чего, он оказывается в состоянии вести себя реалистически.

Другой источник тревожности К. Роджерс видит в том, что есть явления, которые лежат ниже уровня сознания, и если эти явления носят угрожающий характер для личности, то они могут быть восприняты подсознательно еще до того, как они осознанны. Это может вызвать вегетативную реакцию, сердцебиение, которое сознательно воспринимается как волнение, тревога, а человек не в состоянии оценить причины беспокойства. Тревога ему кажется беспричинной.

Основной конфликт личности и основную тревогу К. Роджерс выводит из соотношения двух систем личности - сознательной и бессознательной. Если между этими системами имеется полное согласие, то у человека хорошее настроение, он удовлетворен собой, спокоен. И, наоборот, при нарушении согласованности между двумя системами возникают различного рода переживания, беспокойства и тревога. Главным условием, предупреждающим эти эмоциональные состояния, является умение человека быстро пересматривать свою самооценку, изменять ее, если этого требуют новые условия жизни. Таким образом, драма конфликта в теории К. Роджерса переносится от плоскости «биосоцио» в плоскость, возникающую в процессе жизни индивида между его представлениями о себе, сложившегося в результате прошлого опыта и данного опыта, который он продолжает получать. Это противоречие - основной источник тревожности.

Анализ основных работ показывает, что в понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить два подхода - понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство, и понимание тревожности как реакцию на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

Однако, несмотря на, казалось бы, принципиальное различие между пониманием тревожности как биологической или социальной, мы не можем разделить авторов по этому принципу. Эти две точки зрения постоянно сливаются, смешиваются у большинства авторов. Так, К. Хорни или С. Салливен, которые считают тревогу изначальным свойством, «основной тревогой», тем не менее, подчеркивают и ее социальное происхождение, ее зависимость от условий формирования в раннем детстве.

Наоборот, Э. Фром, который стоит как будто на совсем других социальных позициях, в то же время считает, что тревога возникает в результате нарушения «естественных социальных связей», «первичных уз». А что такое естественные социальные узы? - это природные, то есть не социальные. Тогда тревога является результатом вторжения социального в биологическое. Это же рассматривает З. Фрейд, но только вместо разрушения естественных влечений, по его мнению, происходит разрушение «естественных связей».

Такое же смешение социального и биологического в понимании тревожности мы наблюдаем у других авторов. Помимо отсутствия четкости в понимании природы тревожности у всех авторов, несмотря на бесконечные частные различия, имеется еще одна общая черта: никто не делает различия между объективно обоснованной тревожностью и тревожностью неадекватной.

Таким образом, если рассматривать тревогу или тревожность как состояние, переживание, или как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Переживание обоснованной тревоги, по-видимому, не отличается от необоснованного переживания. Субъективно же состояния равны. Но объективно разница очень велика. Переживания тревоги в объективно тревожной для субъекта ситуации - это нормальная, адекватная реакция, реакция, свидетельствующая о нормальном адекватном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое переживание не является показателем тревожности субъекта. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира является искаженным, неадекватным. Адекватные отношения с миром нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности как особом свойстве человека, особом виде неадекватности.

1.3 Проблема успеваемости в психологической науке

Практикой школы уже давно доказано, что каждый школьник, не имеющий каких-либо органических дефектов может усвоить знания в объеме школьной программы, однако не во всех случаях удается достигнуть необходимого уровня усвоения и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал.

Проблема успеваемости очень сложна, ее исследование предполагает множество различных подходов, но все они группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы:

) как преподаватель учит;

) как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие.

Специалисты разных отраслей педагогической науки уделяли преимущественное внимание одной или другой стороне данной проблемы. Так, дидакты основным объектом изучения делают педагогические условия, особенности учебно-воспитательного процесса, которые способствуют повышению успеваемости. Психологи же направляют внимание на изучение особенностей личности учащихся, проявляющихся в процессе учения, на выявление своеобразия самого процесса их учебной деятельности. На вопрос - каковы типичные сочетания особенностей школьников, определяющие характер успеваемости - отвечают психологические исследования. Дидактическая основа для таких исследований содержится в работе А.М.Гельмонта. В этой работе дан дифференцированный анализ неуспеваемости школьников и ее причин. Один из критериев, который положен А.М. Гельмонтом в основу дифференциации неуспеваемости носит психологический характер - это степень легкости (или трудности) преодолимости отрицательного явления. Основное значение приобретают причины, зависящие от учащегося:

) плохая подготовленность и значительные пробелы в знаниях;

) отрицательное отношение к учению;

) отсутствие привычки к организованному труду, недостаточный уровень общего развития.

А.М. Гельмонт указывает, как тесно переплетаются причины, зависящие от учителя и ученика, насколько эффективен тот педагогический подход, который опирается на знание индивидуальных особенностей учеников и как отсутствие данного подхода приводит к формированию в ходе обучения новых отрицательных качеств еще больше затрудняющих процесс обучения. Длительная неуспеваемость вызывает у школьника моральную и психическую травму, порождает неверие в свои силы.

В.И. Самохвалова выделяет три показателя, на основе которых могут быть рассмотрены различия в поведении детей и особенности их личности:

) отношение к учению;

) организация учебной работы;

) усвоение знаний и навыков.

Эти показатели могут по разному проявляться у детей с одинаковой успеваемостью, т.к. не обнаруживается однозначных связей между степенью успешности в учении и отношение к учению.

Характеризуя группы детей с одинаковой успеваемостью можно выделить какую-либо одну группу черт, которая определяет все остальное. Это положение развивается в одной из работ А.С. Славиной, где автор подробно описывает особенности мыслительной деятельности неуспевающих детей, названной «интеллектуальной пассивностью». Данная «пассивность» проявляется в нежелании думать, в стремлении избежать всяких умственных усилий. Она обнаруживается у школьников при осуществлении учебной деятельности.

Н.С. Лейтес указывает на общепризнательность того, что умственное развитие не сводится к объему знаний и умственных операций, которыми владеет школьник, подлинное умственное развитие, по его мнению, не является чем-то внешним по отношению к способностям. Внутренняя близость, в некоторых отношениях, единство умственного развития и умственных способностей не могут вызвать сомнение. Он считает, что последовательное увеличение умственных сил по мере продвижения школьников от младших классов к старшим не пропорционально росту обучаемости. Важна не только количественная сторона, т.е. не только то, что сам масштаб уровня умственного развития меняется от возраста к возрасту. Существует и качественная сторона умственного развития, обусловленная возрастным этапом. Уровни умственного развития неотделимы от других особенностей возраста, которые придают им своеобразие, имеющее прямое отношение к успеваемости обучения. Развитие умственных сил происходит как бы по спирали - от одного уровня и преобладания одних предпосылок способностей к новому, более высокому уровню с другими предпосылками способностей, имеющих важное значение для успешного обучения.

Таким образом, анализ исследований, посвященных психологическим проблемам успешности обучения, показывает, что на пути к решению этих проблем сделано немало. Однако еще возникает много вопросов о причинах, обуславливающих трудности в учении. Необходимо более углубленное изучение особенностей личности школьника, помогающие ему в устранении трудностей и повышению успеваемости в процессе обучения.

Л.С. Славина считает, что различие в успеваемости можно было уничтожить, если бы учителя учитывали индивидуальные особенности своих учеников и осуществляли к ним индивидуальный подход.

.4 Особенности младшего школьного возраста

Младшим школьным возрастом принято считать возраст детей примерно от 7 до 10-11 лет, что соответствует годам его обучения в начальных классах. Это возраст относительно спокойного и равномерного физического развития.

Увеличение роста и веса, выносливости, жизненной ёмкости лёгких идёт довольно равномерно и пропорционально.

Костная система младшего школьника ещё находится в стадии формирования - окостенение позвоночника, грудной клетки, таза, конечностей ещё не завершено, в костной системе ещё много хрящевой ткани.

Процесс окостенения кисти и пальцев в младшем школьном возрасте также ещё не заканчивается полностью, поэтому мелкие и точные движения пальцев и кисти руки затруднительны и утомительны.

Происходит функциональное совершенствование мозга - развивается аналитико-систематическая функция коры; постепенно изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится всё более сильным, хотя по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы и импульсивны.

Поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребёнка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью становится отныне учение, важнейшей обязанностью - обязанность учиться, приобретать знания. А учение - это серьёзный труд, требующий организованность, дисциплину, волевые усилия ребёнка. Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться целых 11 лет.

Основной деятельностью, его первой и важнейшей обязанностью становится учение - приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений об окружающем мире, природе и обществе.

Разумеется, далеко не сразу у младших школьников формируется правильное отношение к учению. Они пока не понимают, зачем нужно учиться. Но вскоре оказывается, что учение - труд, требующий волевых усилий, мобилизации внимания, интеллектуальной активности, самоограничений. Если ребёнок к этому не привык, то у него наступает разочарование, возникает отрицательное отношение к учению. Для того, чтобы этого не случилось учитель должен внушать ребёнку мысль, что учение - не праздник, не игра, а серьёзная, напряжённая работа, однако очень интересная, так как она позволит узнать много нового, занимательного, важного, нужного. Важно, чтобы и сама организация учебной работы подкрепляла слова учителя.

На первых порах учащиеся начальной школы хорошо учатся, руководствуясь своими отношениями в семье, иногда ребёнок хорошо учится по мотивам взаимоотношений с коллективом. Большую роль играет и личный мотив: желание получить хорошую оценку, одобрение учителей и родителей.

Вначале у него формируется интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания её значения. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Вот эта основа и является благоприятной почвой для формирования у младшего школьника мотивов учения высокого общественного порядка, связанных с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям.

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчёркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперёд. Младшие школьники испытывают чувство гордости, особый подъём сил, когда учитель хвалит их.

Большое воспитательное воздействие учителя на младших школьников связано с тем, что учитель с самого начала пребывания детей в школе становится для них непререкаемым авторитетом. Авторитет учителя - самая важная предпосылка для обучения и воспитания в младших классах.

Учебная деятельность в начальных классах стимулирует, прежде всего, развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира - ощущений и восприятий. Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую среду, которая с каждым днём раскрывает перед ним всё новые и новые стороны.

Наиболее характерная черта восприятия этих учащихся - его малая дифференцированность, где совершают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Следующая особенность восприятия учащихся в начале младшего школьного возраста - тесная связь его с действиями школьника. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической деятельностью ребёнка. Воспринять предмет для ребёнка - значит что-то делать с ним, что-то изменить в нём, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его. Характерная особенность учащихся - ярко выраженная эмоциональность восприятия.

В процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает характер целенаправленной и управляемой деятельности. В процессе обучения восприятие углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения.

Некоторые возрастные особенности присущи вниманию учащихся начальных классов. Основная из них - слабость произвольного внимания. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста ограничены. Произвольные внимания младшего школьника требует так называемой близкой мотивации. Если у старших учащихся произвольное внимание поддерживается и при наличии далёкой мотивации (они могут заставить себя сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради результата, который ожидается в будущем), то младший школьник обычно может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить отличную отметку, заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и т. д.).

Значительно лучше в младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание. Всё новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны.

Возрастные особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать её проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала.

Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте - это совершенствование воссоздающего воображения. Оно связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т. д. Воссоздающее воображение совершенствуется за счёт всё более правильного и полного отражения действительности. Творческое воображение как создание новых образов, связанное с преобразованием, переработкой впечатлений прошлого опыта, соединением их в новые сочетания, комбинации, также развивается.

Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности. Мышление начинает отражать существенные свойства и признаки предметов и явлений, что даёт возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребёнка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

Аналитико-синтетическая деятельность в начале младшего школьного возраста ещё весьма элементарна, находится в основном на стадии наглядно-действенного анализа, основывающегося на непосредственном восприятии предметов.

Младший школьный возраст - возраст достаточно заметного формирования личности.

Для него характерны новые отношения со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности - учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику.

Всё это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны - склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина - потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения.

Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и невозможности. Нередко наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина их - недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство - своеобразная форма протеста ребёнка против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо.

Младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости. Горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления.

Большие возможности предоставляет младший школьный возраст для воспитания коллективистских отношений. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности - деятельности в коллективе и для коллектива. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах. Именно здесь ребёнок приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности.

Глава 2. Организация и методы исследования взаимосвязи тревожности и успеваемости у младших школьников

2.1 Программа и методы исследования

психологический тревожность успеваемость школьник

Для изучения взаимосвязи тревожности и успеваемости младших школьников использован комплект методик:

. Тест школьной тревожности Филипса.

. Методика «Паровозик».

. Процедура измерения: коэффициент корреляции Пирсона.

В опросе участвовала группа детей из 20 человек в возрасте 8-10 лет школы № 5 города Петрозаводска.

Тест школьной тревожности Филлипса поможет определить уровень и характер тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

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 психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.

Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания 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 несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, 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.

Методика «Паровозик» позволяет определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде.

Направлена на определение степени позитивного и негативного психического состояния. Применяется индивидуально с детьми с 2,5 лет.

Стимульный материал: белый паровозик и 8 разноцветных вагончиков. Вагончики беспорядочно размещаются на белом фоне.

Коэффициент корреляции Пирсона вычисляется по следующей формуле:

где xi и уi значения двух переменных, х- и у- их средние значения, a sx и sy их стандартные отклонения; n количество пар значений.

На основании данных исследования нам нужно рассчитать коэффициент корреляции по Пирсону попарно для выбранных переменных.

Если коэффициент корреляции отрицательный, это означает наличие противоположной связи: чем выше значение одной переменной, тем ниже значение другой. Сила связи характеризуется также и абсолютной величиной коэффициента корреляции. Для словесного описания величины коэффициента корреляции используются следующие градации:

Значение Интерпретация до 0,2 - очень слабая корреляция

до 0,5 - слабая корреляция

до 0,7 - средняя корреляция

до 0,9 - высокая корреляция

свыше 0,9 - очень высокая корреляция.

Таблица 1. Показатели тревожности и успеваемости

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Показатели тревожности | Показатели успеваемости |
| 1 | Переживания социального стресс | Тематический учет. Закончив изучение всей темы, учитель еще не один раз возвращается к ней в дальнейшем, при изучении других, так как ранее усвоенные знания нередко органически включаются в новый материал как его составная часть. |
| 2 | Фрустрация потребности в достижении успеха | Периодический учет. Это учет знаний, проводимый за определенный период учебного года - по четвертям и за полугодие. При правильно поставленном текущем и тематическом учете четвертные баллы можно выводить и без специальной проверки. Но когда уровень подготовки какой-то части учащихся к моменту выведения итогового балла вызывает у учителя сомнения, необходима специальная проверка знаний только этих учащихся. |
| 3 | Страх самовыражения | Заключительный учет. Этот вид учета проводится в ходе итогового повторения в конце учебного года. То есть это воспроизведение самых важных вопросов курса, самый сжатый обзор пройденных тем, разделов учебного материала, осмысление и углубление усвоенных знаний на более высоком уровне. |
| 4 |  | Прямые объекты оценки успеваемости - это знания, умения и навыки учащихся, их полнота, правильность, точность, прочность, связь с жизнью, умение применять их на практике, а также устная, письменная, графическая, практическая формы их выражения. В отношении формы выражения знаний учитывается логическая последовательность, грамматическая и стилистическая грамотность, богатство и выразительность речи. В отношении различных умений и навыков учитывается их правильность, точность, тщательность выполнения. Итоговые отметки за четверть, полугодие, за учебный год выводятся в соответствии с фактическим уровнем знаний, сложившимся к моменту выставления балла. На основании оценок решается вопрос о переводе учащихся в следующий класс. |
| 5 | Страх ситуации проверки знаний |  |
| 6 | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих |  |
| 7 | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу |  |
| 8 | Проблемы и страхи в отношениях с учителями |  |

2.2 Анализ результатов исследований

Для проведения исследований была выбрана группа детей в возрасте 6-10 лет школы № 5 города Петрозаводска. Таким образом, были получены следующие результаты:

По методике «Диагностики уровня школьной тревожности «тест Филлипса»: многие испытуемые, с самого начала не проявили готовности к проведению методики. Некоторые из них вели себя очень настороженно и боялись любой новой для них задачи. Не выслушав до конца инструкцию, эти дети говорили: «Я так не умею», «Я так раньше никогда не делал. Мне не справиться». У некоторых детей задания вызывали повышенную двигательную и речевую активность игрового характера.

«Тест школьной тревожности Филлипса» позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанный со школой у детей младшего школьного возраста. Мы предполагаем, что тревожность в школе тесно связана с взаимоотношениями детей с родителями. Чем более заинтересованы родители в успехах своих детей, тем менее проявляется тревожность в различных школьных ситуациях.

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».

Используя данную методику, мы смотрели не общий показатель тревожности, а рассматривали каждый параметр в отдельности, поэтому каждый параметр был для нас информативным, и определенным образом наталкивал на выявление причин возникновения тревожности.

Анализируя результат данного исследования, было замечено, что у наибольшего количества детей младшего школьного возраста фактором высокой тревожности оказался страх не соответствовать ожиданиям окружающих, а самые низкие показатели по шкале низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

Также было установлено, что в начальных классах большинство детей с повышенной тревожностью (Приложение. Таблица 2).

Результаты по методике «Паровозик»: результаты показали, что большинство детей получили 4-6 баллов, что свидетельствует о негативном психическом состоянии низкой степени. Большинство дошкольников поставили вагончики фиолетового цвета на вторую позицию; черный, серый, коричневый - на шесту - восьмую; красный, желтый, зеленый - на вторую - четвертую. Эмоциональный фон в целом по группе положительный.

Наблюдения за детьми, в ходе эксперимента, показали, что тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения.

Предложенная система методов позволяет увидеть динамику тревожности детей младшего школьного возраста, индивидуальные формы ее проявления, понять причины и особенности тревожности, своевременно осуществить профилактику и коррекцию нежелательных ее последствий. При этом особое внимание уделяется комплексному подходу в выборе методов, предполагающему как оценку по внешним поведенческим реакциям и психофизиологическим проявлениям тревожности у детей, так и диагностику скрытых ее форм и видов, в связи с тем, что различные проявления тревожности могут быть выявлены в зависимости от направленности конкретной методики. Комплексная система методов выявления тревожности у школьников может быть использована в работе психологов.

Далее проведем корреляционный анализ между видами тревожности и психическим состоянием у младших школьников (Приложение. Таблица 3.)

Желтый цвет - Корреляция является значимой на уровне 0,01.

Голубой цвет - Корреляция является значимой на уровне 0,05

Корреляционный анализ позволяет говорить о том, что негативное психическое состояние и уровень тревожности коррелирует с общей тревожностью в школе. Так же, корреляция на 5% уровне проявляется по шкалам переживания социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Таким образом, коэффициент корреляции Пирсона rxy=0,954.

В результате нам удалось выявить важные особенности тревожных детей.

Во-первых, это сравнительно высокий уровень обучаемости таких детей, что противоречит точке зрения учителей на них как на плохо обучаемых или совсем не обучаемых.

Во-вторых, неумение детей вычленить главную задачу, сосредоточиться на ней, стремление охватить своим вниманием все элементы деятельности.

В-третьих, отказ от решения задачи после неуспеха, причем неуспех связывается ими не с неумением решать ту или иную задачу, а с отсутствием необходимых способностей, что также типично для тревожных детей.

Кроме того, эту группу тревожных детей отличал достаточно низкий уровень самооценки, как общей, так и самооценки в деятельности Ребенок в такой ситуации выглядел полностью дезориентированным, он как бы терял всякие критерии правильного или неправильного ответа, правильного поведения.

Следует отметить, что для детей других школьных возрастов подобное поведение несвойственно. Можно полагать, что оно специфично именно для первых этапов обучения, когда тревожность возникает как реакция ребенка на непонимание им новых требований и невозможность ответить на них. Это явление во многом аналогично тому, которое Всемирная организация здравоохранения обозначила как «школьный шок».

Далее мы определяем успеваемость детей данных классов. Для этого использовали анализ учебной документации. Определяя детей в различные группы по уровню успеваемости, мы анализировались итоговые отметки учащихся за третью четверть.

В группу детей-отличников мы определяли учащихся с доминированием среди итоговых отметок «5», дети-хорошисты имеют среднюю оценку «4», дети, занесенные в группу «удовлетворительно», в основном демонстрируют уровень знаний соответствующий данной отметки, и «неуспевающие» дети - это учащиеся, имеющие двойку хотя бы по одному учебному предмету. Количественные результаты изучения успеваемости учащихся 2а класса представлены в таблице 3.

В результате анализа учебной документации учащихся 2а класса 7 детей учатся на «отлично», что составляет 35% от общего числа детей; 5 учащихся учатся на «хорошо», что составляет 25% от общего числа детей; 5 детей, от числа остальных детей учатся на «удовлетворительно», что составляет 25%; 3 учащихся учатся на «неудовлетворительно», что составляет 15% от общего числа детей.

По результатам анализа учебной документации учащихся 2в класса 2 ребенка учатся на «отлично», что составляет 10% от общего числа детей; 6 детей учатся на «хорошо», что составляет 30% от числа детей; 8 детей учатся на «удовлетворительно», что составляет 40%; 4 детей учатся «неудовлетворительно», что составляет 20% от общего числа детей. Количественные результаты изучения успеваемости учащихся 2а класса представлены в таблице 4.

Согласно представленной информации, мы делаем вывод, что процент детей, которые учатся на «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» в 2а классе ниже, чем в 2в классе. Изучая уровень тревожности детей данных классов, указан доминирующий процент учащихся с высоким и низким уровнями тревожности в 2в классе. Эти данные подтверждают нашу гипотезу о том, что высокий и низкий уровни тревожности оказывают негативное воздействие на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста.

Дальше определили успеваемость детей при различных уровнях тревожности. Механизм определения выглядит следующим образом: в группах детей с тем или иным уровнями тревожности мы определяли процент отличников, хорошистов, троечников и неуспевающих. Так, например, в 2а классе процент учащихся с высоким уровнем тревожности составил 32. Данный процент представили 8 учащихся. Эти 8 человек выступают как 100% для группы детей с высоким уровнем тревожности. Среди данных детей мы определяем процент отличников, хорошистов, троечников и неуспевающих. Так, в рассматриваемом примере, из 8 человек 2 отличника, 1 хорошист, 3 троечника, 2 неуспевающих ребенка. Таким образом, мы определяли зависимость успеваемости от уровня тревожности детей.

В группе учащихся 2а класса с высоким уровнем тревожности 25% учатся на «отлично»; 12%, учатся на «хорошо»; 38% учатся на «удовлетворительно» и 25% являются неуспевающими.

В группе детей с оптимальным уровнем тревожности выявлено 33% отличников; 47% хорошистов; 20% троечников. Неуспевающих школьников с данным уровнем тревожности не диагностировано.

В группе учащихся с низким уровнем тревожности выявлено 50% троечников и 50% неуспевающих. Отличников и хорошистов с данным уровнем тревожности не определено. Количественные результаты зависимости успеваемости при различных уровнях тревожности учащихся 2а класса представлены в таблице 5

Количественные результаты изучения успеваемости при различных уровнях тревожности учащихся 2в класса представлены в таблице 6.

По результатам исследования успеваемости при различных уровнях тревожности детей 2в класса мы констатируем следующее.

С высоким уровнем тревожности выявлено 25% детей-отличников, 8% учащихся-хорошистов, 50% детей, которые учатся на «удовлетворительно» и 17% ребят, которые учатся на «неудовлетворительно».

С оптимальным уровнем тревожности выявлено 14% отличников, 29% хорошистов, 43% троечников и 14% неуспевающих детей.

С низким уровнем тревожности определено 9% обследуемых, которые учатся на «отлично», 18% испытуемых, которые учатся на «хорошо», 55% учащихся троечников и 18% неуспевающих.

Сравнивая результаты изучения успеваемости при различных уровнях тревожности учащихся 2а и 2в классов, мы можем говорить о том, что большинство учащихся 3в класса с высоким и низким уровнями тревожности имеют средние оценки «3» и «2». Основной процент школьников с оптимальным уровнем тревожности определен в группу ребят отличников и хорошистов. Данный факт подтверждает наше предположение о негативном влиянии на успеваемость обучения высокого и низкого уровней тревожности. В свою очередь, большинство учащихся, успевающих на «3» и неуспевающих, отмечены при всех трех уровнях тревожности в 3г классе. Возможно, одной из причин, объясняющих данные показатели, является недостаточный уровень социального благополучия учащихся. Основная группа школьников проживает в неблагополучных семьях: недостаточный уровень материального обеспечения, психологического здоровья родителей и пр.

Выводы:

. Использование эмпирических методов исследования позволяет нам констатировать определенную зависимость между уровнем тревожности и успеваемостью детей младшего школьного возраста.

. Выявлен факт взаимосвязи высокого и низкого уровней тревожности с «удовлетворительным» уровнем успеваемости и неуспеваемости детей. Этот результат подтверждает наше предположение о негативном влиянии на успеваемость обучения высокого и низкого уровней тревожности.

Заключение

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. В состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некоторую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимоотношения, на наше соматическое состояние, на восприятие, мышление, поведение. При этом следует учитывать, что состояние тревоги у разных людей может вызываться разными эмоциями.

Анализируя литературу, мы встретили большое количество определений тревожности. Большинство авторов считают, что тревожность - это переживание тревоги, эмоционального неблагополучия. Данное состояние проявляется у большинства людей и в небольшой степени играет положительную роль.

Проблема диагностики детской тревожности требует особого внимания со стороны психологов, воспитателей, родителей, так как своевременное выявление ее симптомов, изучение тревогоформирующего воздействия микросоциального окружения ребенка позволят предотвратить негативные проявления тревожности.

На основе теоретических и эмпирических исследований можно утверждать, что, представляя собой сложное явление, имеющее различные формы и виды, периодичность и степень проявления, не поддающееся однозначной оценке, тревожность может нести в себе как положительное, так и отрицательное влияние на формирование личности ребенка.

В результате нам удалось выявить важные особенности тревожных детей.

Во-первых, это сравнительно высокий уровень обучаемости таких детей, что противоречит точке зрения учителей на них как на плохо обучаемых или совсем не обучаемых.

Во-вторых, неумение детей вычленить главную задачу, сосредоточиться на ней, стремление охватить своим вниманием все элементы деятельности.

В-третьих, отказ от решения задачи после неуспеха, причем неуспех связывается ими не с неумением решать ту или иную задачу, а с отсутствием необходимых способностей, что также типично для тревожных детей.

Кроме того, эту группу тревожных детей отличал достаточно низкий уровень самооценки, как общей, так и самооценки в деятельности Ребенок в такой ситуации выглядел полностью дезориентированным, он как бы терял всякие критерии правильного или неправильного ответа, правильного поведения.

Отметим, что для детей других школьных возрастов подобное поведение несвойственно. Можно полагать, что оно специфично именно для первых этапов обучения, когда тревожность возникает как реакция ребенка на непонимание им новых требований и невозможность ответить на них. Это явление во многом аналогично тому, которое Всемирная организация здравоохранения обозначила как «школьный шок».

Проявления высокой тревожности ребенка, сопровождаемое такими эмоциональными и психофизиологическими изменениями, как нарушение его самочувствия, сна, аппетита, игровой деятельности, общения со взрослыми и сверстниками и другими, требует обязательного принятия мер психопрофилактики ее негативных последствий.

В работе с тревожными детьми, основной акцент должен быть сделан на том, что в младшем школьном возрасте одной из основных причин возникновения неадекватного поведения ребенка является тревожность. Далее была показана роль тревожности. Для плодотворной работы, для полноценной гармонической жизни определенный уровень тревожности необходим.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась, что и было практически доказано.

Список литературы

1. Александровский Ю.А. Доболезненные формы эмоциональной напряжённости (дефиниция, диагностика, пути предупреждения и коррекция) / Ю.А. Александровский, Л.Н. Собчик. - СПб.: Знание, 2006. - 284 с.

. Астапов В.М. Навыки контроля тревоги у подростков / В.М. Астапов. - М.: Владос - Пресс, 2009. - 71 с.

. Астапов В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. - М.: Владос - Пресс, 2011. - 220 с.

. Астапов В.М. Тревожные расстройства у детей / В.М. Астапов. - М.: Владос - Пресс, 2012. - 53 с.

. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С.А. Бадмаев. - М.: Знание, 2008. - 190 с.

. Беличева С.А. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / С.А. Беличева. - М.: Айс-Пресс, 2009. - 225 с.

. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. - М.: Эксмо, 2012. - 285 с.

. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. - М.: Педагогика, 2010. - 228 с.

. Бурменская Г.В. Возрастное психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. - М.: Эксмо, 2010. - 217 с.

. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. - М.: МГУ, 2006. - 244 с.

. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2012. - 370 с.

. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка / А.И. Захаров. - М.: Эксмо, 2010. - 217 с.

. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. - СПб.: Питер, 2010. - 464 с.

. Кантонистова Н.С. Особенности формирования личности у подростков и их связь с состоянием психического развития / Н.С. Кантонистова. - М.: Знание, 2010. - 315 с.

. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. - Самара, 2007. - 217 с.

. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. - СПб.: Питер, 2012. - 492 с.

. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. - М.: Контент, 2005. - 336 с.

. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов. - Воронеж, 2007. - 138 с.

. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. - СПб.: Знание, 2008. - 416 с.

. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности./ А.М. Прихожан. - СПб.: Питер, 2008. - 58 с.

. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. - Ростов - на - Дону: Феникс, 2003. - 381 с.

. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. - М.: Учитель, 2009. - 314 с.

Приложение

Приложение 1

Таблица 2 «Показатели тревожности».

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Факторы тревожности | | Количество испытуемых в процентах | | | |
|  | | Высокий | Средний | | Низкий |
| Общая тревожность в школе | | 35% | 20% | | 45% |
| Переживание социального стресса | | 5% | 35% | | 60% |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | | 45% | 35% | | 20% |
| Страх самовыражения | | 25% | 35% | | 40% |
| Страх ситуации проверки знаний | | 45% | 35% | | 20% |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | | 65% | 15% | | 35% |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | | 65% | 30% | | 15% |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 40% | | 30% | 30% | |



Диаграмма к таблице 1.

Таблица 3 «Корреляционный коэффициент Пирсона».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Баллы по методике «Психическое состояние» | |
| Общая тревожность в школе | Pearson Correlation Sig.) N | 1,000 35 |
| Переживание социального стресса | Pearson Correlation Sig.) N | 0,8695 |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | Pearson Correlation Sig.) N | 0,6543 |
| Страх самовыражения | Pearson Correlation Sig.) N | 0,23142 |
| Страх ситуации проверки знаний | Pearson Correlation Sig.) N | 0,8546 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | Pearson Correlation Sig.) N | 0,32147 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Pearson Correlation Sig.) N | 0,2314 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | Pearson Correlation Sig.) N | 0,8654 |

Приложение 3

Таблица 4 Анализ успеваемости младших школьников

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель успеваемости | Учащиеся 2а | | Учащиеся 2в | |
|  | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % |
| «отлично» | 7 | 35 | 2 | 10 |
| «хорошист» | 5 | 25 | 6 | 30 |
| «удовлетворительно» | 5 | 25 | 8 | 40 |
| «неудовлерительно» | 3 | 15 | 4 | 20 |

Таблица 5 Зависимость уровня успеваемости от уровня тревожности в исследуемой группе 2а

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень тревожности | Показатель успеваемости, % | | | |
|  | «отлично» | «хорошист» | «удовлетворительно» | «неудовлерительно» |
| Высокий | 25 | 12 | 38 | 25 |
| Оптимальный | 33 | 47 | 20 | - |
| Низкий | - | - | 50 | 50 |

Таблица 6. Зависимость уровня успеваемости от уровня тревожности в исследуемой группе 2в

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень тревожности | Показатель успеваемости, % | | | |
|  | «отлично» | «хорошист» | «удовлетворительно» | «неудовлерительно» |
| Высокий | 25 | 8 | 50 | 17 |
| Оптимальный | 14 | 29 | 43 | 14 |
| Низкий | 9 | 18 | 55 | 18 |

Приложение 4

Тест школьной тревожности Филипса

Эта методика поможет вам определить уровень и характер тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста.

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

Опросник

. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?

. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?

. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?

. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?

. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?

. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?

. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?

. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?

. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?

. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?

. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?

. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?

. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?

. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?

. Похож ли ты на своих одноклассников?

. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?

. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?

. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?

. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?

. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

. Боишься ли ты временами вступать в спор?

. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?

. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?