Введение

тревожность педагог школьник

Актуальность. Исследование школьной тревожности всегда было и будет актуальным вопросом психологической и педагогической сфер научного знания. В постоянно изменяющихся образовательных и социокультурных условиях жизни и развития школьника, особое место занимает вопрос тревожности вообще и школьной тревожности в частности. Здоровье школьника любого возраста в физиологическом и психологическом плавне по праву занимает главное место в исследованиях, посвященных развитию тревожности и ее последствиям. Основным стрессогенным фактором в развитии школьной тревожности, как подростков, так и других возрастных категорий учащихся представляется сама учебная среда. Одно из главных мест в учебном процессе и жизни школьника занимает педагог. Его личность, профессиональные качества, сильные и слабые стороны служат ученикам примером, образцом для подражания и главной опорой в постоянно меняющихся условиях их образовательной деятельности. Особо остро вопрос о влиянии личности педагога на уровень школьной тревожности подростков встал совсем недавно. С введением иной системы выпускных школьных и вступительных университетских экзаменов произошли значимые изменения в самой структуре образования. Появились новые требования к педагогам и ученикам, многие из учебных планов подверглись тщательному пересмотру и соответственно изменению, изменилось количество часов, отведенных на определенные предметы, добавились новые дисциплины и исключились несколько старых. То же касается и системы контроля знаний, изменилась система оценок и соответственно способ предоставления необходимых для образовательного процесса знаний. Таким образом, ученики подросткового возраста оказались в середине масштабной перестройки школьной образовательной системы. Но, не смотря на возможное положительное влияние этих нововведений, личность школьного педагога осталась неизменной, в связи, с чем необходимо поднять вопрос о качественных характеристиках личности как профессиональной компетентности педагога.

Из чего в свою очередь следует вывод, что изучение места педагога в формировании школьной тревожности подростка и влияния его личностных черт на формирование личности самого ученика является целесообразным и актуальным.

Научная разработанность: Вопросом тревожности занимались Зигмунд Фрейд, Карен Хорни, Филипп Зимбардо, Ширли Редл, Фриц Риман и многие другие европейские представители психологии. В России этот вопрос освещался такими деятелями как, например Анна Прихожан, Юрий Щербатых, Татьяна Костяк, Александр Захаров, Микляева и Румянцева, а так же многими другими психологами и терапевтами.

Цель курсовой работы: выявить степень влияния личности педагога на уровень школьной тревожности подростков.

Объект: школьная тревожность в контексте межличностных взаимоотношений подростков и педагога.

Предмет: личностные качества педагога.

Гипотеза: личностные качества педагога могут быть компонентом школьной тревожности у подростков.

Задачи:

) Рассмотреть характеристики понятия тревожность.

) Изучить механизмы возникновения и проявления школьной тревожности.

) Рассмотреть способы и методы диагностики и коррекции тревожности.

) Определить место педагога в учебной среде школьников.

) Выявить связь между уровнем тревожности школьников и личностными качествами педагога.

Теоретико-методологической основой исследования являются исследования тревожности учеников младшего школьного и школьного возраста (А.Прихожан, Т. Костяк), классификации тревоги (З.Фрейд, К. Хорни и др.), коррекционные методы игротерапии (А.Захаров, Е.Макарова), теоретические исследования, посвященные вопросу причин формирования и проявления школьной тревожности (Т.Костяк, А. Микляева, А.Прихожан), основы педагогической психологии (А. Арсеньева, Ф. Гоноболин, Б. Карольчак-Бернацка), периодические издания по психологии, клинической психологии и медицине (Вопросы психологии, общий медицинский журнал, клиническая психология).

Методы: теоретический анализ литературы по проблеме, тестирование, опрос, наблюдение, факторный анализ.

Методики: тест на тревожность Филипса.

Теоретическая значимость: подробно разобраны вопросы классификации, возникновения и проявлений тревожности и школьной тревожности как подструктуры, а так же профессиональных качеств педагога и его личности.

Практическая значимость: возможность применять полученные данные при диагностике уровня компетентности педагога, а так же при работе с детьми с повышенным уровнем тревожности с целью выявления конкретных ее причин.

Эмпирическая база: подростки 6,7 и 8-х классов, 96 человек, школа 551, город Москва.

Положения, выносимые на защиту:

) Тревожность характеризуется продолжительностью, непропорциональностью переживаемых чувств и не связана с конкретной опасностью. Различают несколько видов тревожности, в данной работе особо значимым является понятие школьной тревожности.

) Школьная тревожность характеризуется ожиданием стрессогенных ситуаций у учеников в период школьного обучения. Основным фактором возникновения школьной тревожности считается школьная образовательная среда.

) Существует несколько методов диагностики школьной тревожности, среди них особо выделяют метод проективных рисунков, опрос и стандартизированные тестовые методики.

) Педагог занимает центральное место в учебной среде школьников. Влияние его личностных качеств распространяется не только на сам процесс обучения, но и на личность самого школьника, его профессиональную и ценностные ориентации.

) Повышенный уровень школьной тревожности может быть связан с такими качествами педагога как - ярко выраженные холерические черты, отрицательная модель поведения, некомпетентность, отталкивающий внешний вид и отсутствие сангвинистических черт.

Структура работы: курсовая работа состоит из введения, теоретической части, практической части, заключения, списка литературы и приложений.

1. Место школьной тревожности и личности педагога в учебной среде

Тревожность (англ. anxiety) - индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Рассматривается либо как личностное образование, либо как связанная со слабостью нервных процессов особенность темперамента, либо, как и то и другое одновременно[22].

Неадекватная тревожность является показателем неблагополучия личностного развития и, в свою очередь, оказывает на него отрицательное влияние. Отрицательно влияет на развитие и отсутствие тревоги в случаях реального неблагополучия, возникающее как результат работы защитных механизмов. Тревожность может являться предвестником невроза, или его симптомом, а так же средством и механизмом его развития. Тревожность является одним из основных компонентов ПТСР. С тревожностью связаны также такие психические расстройства как фобии, ипохондрия, истерия, обсессивно-компульсивное расстройство и другие.

.1 Тревога, тревожность, страх

В самом общем виде тревожность понимается как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности. То, что тревога наряду со страхом и надеждой - особая, предвосхищающая эмоция, объясняет ее особое положение среди других эмоциональных явлений. Образно это описал основатель гештальт-терапии Ф. Перлз: «...формула тревоги очень проста: тревога - это брешь между сейчас и тогда» [23].

Различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги [32].

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др.

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску. Большое внимание в литературе уделяется также конкретным, частным видам тревожности у детей: школьной тревожности[9], тревожности ожиданий в социальном общении[6]. В последнее время к этому присоединились исследования так называемой «компьютерной» тревожности[7].

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный, оптимальный уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности - адаптивная тревога. Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности.

Значительные проблемы связаны с соотношением понятий «тревожность», «тревога» и «страх»[31].

Во-первых, тревожность, как и страх, является эмоциональной реакцией на опасность. В отличие от страха тревожность характеризуется, прежде всего, расплывчатостью и неопределенностью. Даже если имеется конкретная опасность, как при землетрясении, тревожность связана с ужасом перед неизвестным. То же самое качество присутствует в невротической тревоге, независимо от того, является ли опасность неопределенной или же она воплощена в чем-то конкретном, например, в страхе высоты.

Во-вторых, тревога, как отмечал Гольдштейн[4], вызывается такой опасностью, которая угрожает самой сущности или ядру личности. Так как различные индивиды считают своими жизненно важными ценностями совершенно разные вещи, можно обнаружить самые разнообразные вариации и в том, что они переживают как смертельную угрозу. Хотя определенные ценности чуть ли не повсеместно воспринимаются как жизненно важные - например жизнь, свобода, дети, - однако лишь от условий жизни данного человека и от структуры его личности зависит, что станет для него высшей ценностью: тело, собственность, репутация, убеждения, работа, любовные отношения.

В-третьих, как справедливо подчеркивал Фрейд[29], тревога, в противоположность страху, характеризуется чувством беспомощности перед надвигающейся опасностью. Беспомощность может быть обусловлена внешними факторами, как в случае землетрясения, или внутренними, такими, как слабость, трусость, безынициативность. Таким образом, одна и та же ситуация может вызывать либо страх, либо тревогу, в зависимости от способности или готовности индивида бороться с опасностью.

Тревожность часто сопровождается физиологическими симптомами, такими, как сердцебиение, испарина, понос, учащенное дыхание. Эти физические признаки появляются как при осознанной тревоге, так и при неосознанной[30]. Демонстрируя связь тревоги с физиологическими факторами, нередко указывают на то, что тревожность может стимулироваться химическими препаратами. Однако это относится не к одной лишь тревожности. Химические препараты вызывают также приподнятое настроение или сон, и их воздействие не представляет психологической проблемы.

Страх является реакцией, пропорциональной наличной опасности, в то время как тревога является несоразмерной реакцией на опасность или даже реакцией на воображаемую опасность. Тревога может скрываться за чувствами физического дискомфорта, такими, как сильное сердцебиение и усталость; за многочисленными страхами, которые внешне представляются рациональными или обоснованными; она может быть скрытой силой, толкающей к выпивке или погружению во всевозможные состояния помрачения сознания. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, что отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока и многих других признаках[10]. В самом общем виде эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула. Существуют две угрозы, имеющие универсальный и одновременно фатальный в своем исходе характер. Это смерть и крах жизненных ценностей, противостоящие таким понятиям как жизнь, здоровье, самоутверждение, личное и социальное благополучие. Но и помимо крайних выражений страха всегда подразумевает переживание какой-либо реальной или воображаемой опасности. Понимание опасности, ее осознание формируется в процессе жизненного опыта и межличностных отношений, когда некоторые безразличные для ребенка раздражители постепенно приобретают характер угрожающих воздействий. Обычно в этих случаях говорят о появлении травмирующего опыта. Под травмирующим опытом подразумевается испуг, боль, болезнь, конфликты, неудачи, поражения и многое другое. Гораздо более распространены так называемые внушенные страхи. Их источник - взрослые, окружающие ребенка, которые непроизвольно заражают ребенка страхом, настойчиво, подчеркнуто эмоционально указывая на наличие опасности. Так же часто как термин «страх» встречается термин «тревога». И в страхе, и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства беспокойства, то есть в обоих понятиях отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности. Тревога - это предчувствие опасности, состояние беспокойства. Наиболее часто тревога проявляется в ожидании какого-то события, которое трудно прогнозировать и которое может угрожать неприятными последствиями. Тревога в отличие от страха, не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, она может проявиться и в виде радостного волнения, волнующего ожидания. Если страх - аффективное, эмоционально заостренное, отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, то тревога - это эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Страх можно рассматривать как выражение тревоги в конкретной, объективизированной форме, если предчувствия не пропорциональны опасности и тревога принимает затяжное течение. В некоторых случаях страх представляет собой своеобразный клапан для выхода лежащей под ним тревоги, подобно лаве, вытекающей из жерла вулкана. Если человек начинает бояться самого факта возникновения страха, то здесь проявляется высокий, нередко запредельный уровень тревоги, поскольку он боится, а точнее, опасается всего того, что может даже косвенно угрожать его жизни и благополучию. В самом общем виде страх условно делится на ситуативный и личностный. Ситуативный страх возникает в необычной, крайне опасной или шокирующей обстановке, например при стихийном бедствии или нападении собаки. Часто он проявляется в результате психического заражения паникой в группе людей, тревожных предчувствий со стороны членов семьи, тяжелых испытаний, конфликтов и жизненных неудач. Личностно обусловленный страх предопределен характером человека, например его повышенной мнительностью и способен появляться в новой обстановке или при контактах с незнакомыми людьми. Ситуативно и личностно обусловленные страхи часто смешиваются и дополняют друг друга. Страх так же бывает реальный и воображаемый, острый и хронический. Реальный и острый страхи - предопределены ситуацией, а воображаемый и хронический - особенностями личности. С тревожностью как психологическим явлением часто соотносят такие феномены как тревога, страх и беспокойство[12]. Проявления тревоги, тревожности и страха зачастую бывают сходными, тогда как их последствия и внутренние причины различны. Именно поэтому необходимо четко разграничивать эти понятия. Прежде всего, необходимо отметить то, что тревога как психическое состояние и тревожность как свойство личности не тождественны. Тревога имеет под собой реальные основания, вытекает из опыта человека, поэтому является адекватным состоянием в стрессовой ситуации. Тревожность же не связана с такой ситуацией, это ожидание чего-то плохого в ситуации, которая объективно не является для человека опасной или угрожающей и содержит в себе возможность как благоприятного, так и неблагоприятного исхода. Тревожность - это беспокойство, неадекватное данной ситуации. В отличие от тревожности страх всегда связан с конкретной угрозой, то есть человек осознает, чего именно он боится. Страх появляется в том случае, когда человек оценивает ситуацию как угрожающую и понимает, что у него не хватает возможностей для противостояния опасности[24]. Объединяет страх и тревогу чувство беспокойства. При остром чувстве беспокойства человек теряется, не находит нужных слов, говорит невпопад, его голос дрожит от волнения. Взгляд отсутствующий, выражение лица испуганное. Внутри все опускается, холодеет, тело становится тяжелым, ноги ватными, во рту пересыхает, дыхание перехватывает. Одновременно человек совершает много лишних движений: переминается с ноги на ногу, постоянно теребит одежду - становится неподвижным и скованным. Перечисленные симптомы беспокойства говорят о том, что основная особенность этого феномена проявляется в перенапряжении психофизиологических функциях организма. Таким образом, беспокойство представляет собой физиологические проявления чувства страха или тревоги. Из всего выше изложенного можно сделать вывод, что страх - ситуативная реакция на реально существующую опасность. Тревога - стрессовая реакция, связанная с ожиданием опасности. Тревожность - состояние, возникающее на фоне постоянного, необоснованного страха.

Разобравшись в соотношениях этих понятий можно сделать вывод о том, что страх и тревога как относительно эпизодические реакции имеют свои аналоги в форме более устойчивых психических состояний: страх - в виде боязни, тревога - в виде тревожности. Общей основой всех этих реакций и состояний является чувство беспокойства[10].

Что же касается отрицательного воздействия тревоги на личность индивида, то можно сделать вывод о том, что нет определенных оснований для того, чтобы приписывать тревожности лишь отрицательное значение. Существует несколько точек зрения на взаимосвязь интенсивности переживания тревоги и эффективности опосредуемой им деятельности[18].

Согласно теории перевернутого U, опирающейся на известный закон Йеркса-Додсона, тревога до определенной степени может стимулировать деятельность, но, преодолев рубеж «зоны оптимального функционирования» индивида, начинает производить расслабляющий эффект[32]. Пороговая теория утверждает, что у каждого индивида существует свой порог возбуждения, за которым эффективность деятельности резко падает[13].

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что деорганизующим эффектом обладает лишь интенсивная тревога, превышающая барьеры, индивидуальные для каждого человека. Это в свою очередь говорит о том, что оптимальный или нормальный уровень тревоги - строго индивидуальная величина, определяющая степень продуктивности деятельности и стабильность нервных процессов человека.

.2 Виды тревоги

В концепции Селье тревога анализируется как первая фаза общего адаптационного синдрома[27]. Именно из этого понимания тревожности как фактора мобилизации потенциальных возможностей пошло разделение на два вида тревоги: мобилизирующую и расслабляющую. Мобилизирующая тревога дает дополнительный импульс к деятельности, в то время как расслабляющая снижает ее эффективность вплоть до полного прекращения[15].

Березин, анализируя «яркость» переживания тревоги, выделил шесть уровней, объединив их названием «явления тревожного ряда».

Тревоге наименьшей интенсивности соответствует ощущение внутренней напряженности.

Второй уровень - гиперестезические реакции.

Третий - собственно тревога.

Четвертый - страх.

Пятый - ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы.

Шестой уровень - тревожно-боязливое возбуждение - наиболее интенсивное проявление тревоги.

Прихожан, опираясь на свои исследования, выделяла 2 типа тревожности: открытая и скрытая.

Открытая тревожность - сознательно переживаемая и проявляющаяся в деятельности в виде состояния тревоги. Может существовать в различных формах: острая, нерегулируемая; регулируемая и компенсируемая; культивируемая тревожность.

Скрытая тревожность - в разной степени не осознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, либо через специфические формы поведения. Подразделяется на 2 типа: неадекватное спокойствие и уход от ситуации[21].

В последнее время в экспериментальных исследованиях тревожности все чаще делается акцент не столько на какой-то отдельной черте, сколько на особенностях ситуации и взаимодействии личности с ситуацией. В частности выделяют общую неспецифическую и специфическую личностную тревожность.

Так же различают тревожность в зависимости от источника переживания: сам человек, объективные обстоятельства, другие люди. Таким образом, личностная тревожность, как свойство личности - проявляется в склонности человека испытывать состояние тревоги. Ее уровень определяется исходя из того насколько часто и интенсивно человек испытывает состояние тревоги. Немотивированная тревожность - характеризуется беспричинным, плохо объяснимым ожиданием неприятностей, предчувствием беды, возможных утрат. Ситуативная тревожность - возникает у любого человека в ситуации, несущей в себе потенциальную угрозу его благополучию.

Зигмунд Фрейд выделял в три вида тревожности[29]:

Реальный страх - тревожность, связанная с опасностью во внешнем мире.

Невротическая тревожность - тревожность, связанная с неизвестной и не определяемой опасностью.

Моральная тревожность - так называемая «тревожность совести», связанная с опасностью, идущей от Супер-Эго.

.3 Школьная тревожность - проявления, причины

Как и у любого другого явления в основе возникновения любого вида тревожности должны лежать определенного рода причины, согласно современным исследованиям, существует несколько источников тревоги[12].

. Тревога из-за потенциального физического вреда. Ребята часто боятся собак, машин, детей, которые старше их, поскольку воспринимают их как вероятный источник опасности, боли или физического дискомфорта.

. Тревога из-за потери любви. Дети болезненно переживают свои школьные неуспехи во многом потому, что боятся лишиться родительской любви и поддержки, особенно если в семье используются авторитарные методы воспитания, предполагающие безоговорочное подчинение и выполнение жестких правил ребенком.

. Тревога вследствие чувства вины. У школьников чувство вины характеризуется переживанием самоунижения, досады на себя, оценкой себя как недостойного. Чувство вины снижает уверенность в себе и мешает школьнику добиваться поставленных целей.

. Тревога из-за неспособности овладеть ситуацией. Новые, постоянно меняющиеся условия, предъявляющие к ребенку различные требования, могут вызвать у него субъективное ощущение бессилия, невозможности что-то сделать, как-то отреагировать.

. Тревога в состоянии фрустрации. Фрустрация определяется как переживание, возникающее при наличии препятствия к достижению желаемой цели или удовлетворению сильной потребности. Жесткие рамки и ограничения, которые применяют взрослые в ходе обучения и воспитания, запреты и условия могут спровоцировать рост тревожности у тех детей, которые оказываются особенно уязвимыми в ситуации фрустрации.

Психологическими причинами устойчивой тревожности в школьном возрасте могут стать сложности, возникшие в период прохождения возрастного кризиса; авторитарность и чрезмерная требовательность взрослых, педагогов и родителей; трудности общения со взрослыми и сверстниками; индивидуальные особенности ребенка; черты характера, способствующие возникновению неадекватной самооценки; стрессовые или аффективные ситуации, пережитые ребенком; трудности в обучении.

Однако школьная неуспеваемость далеко не всегда вызывает повышение тревожности у детей. Среди отличников немало тревожных детей, которые из последних сил поддерживают сложившееся у взрослых и сверстников благоприятное представление о себе. Таким образом, причины психологического неблагополучия ребенка в школе весьма разнообразны.

Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными способами, маскируясь под другие проблемы[11]. Основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребенок не может найти себе занятие, любит находиться среди детей, не вступая, однако, в тесные контакты с ними. Кроме того, в силу больших эмоциональных нагрузок, ребенок начинает чаще болеть, снижается сопротивляемость соматическим заболеваниям. Нежелание ходить в школу чаще всего возникает из-за недостаточной школьной мотивации, однако свидетельствует о том, что ребенок чувствует себя в школе дискомфортно. Противоположную форму проявления школьной тревожности представляет собой излишняя старательность при выполнении заданий. Рассеянность, или снижение концентрации внимания на уроках - признак школьной тревожности. Особого внимания заслуживает такая форма проявления школьной тревожности, как потеря контроля над физиологическими функциями в стрессовых ситуациях. Например, ребенок может краснеть, бледнеть, отвечая у доски и даже с места, чувствовать дрожь в коленках, посасывание под ложечкой. Таким образом, можно сделать вывод о том, что школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы[33].

снижение сопротивляемости соматическим заболеваниям;

ухудшение соматического здоровья учащегося;

нежелание ходить в школу;

излишняя старательность при выполнении заданий;

отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий;

раздражительность и агрессивные проявления;

рассеянность, или снижение концентрации внимания на уроках;

потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях;

боязнь опоздать в школу;

тревога за свои школьные принадлежности;

резкое снижение эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний.

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

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Познание - это всегда открытие чего-то нового, а все новое таит в себе беспокоящую человека неопределенность. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием успешности усвоения знаний[19].

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

Школьная образовательная среда описывается следующими признаками[14]:

физическое пространство, характеризующееся эстетическими особенностями и определяющее возможности пространственных перемещений ребенка;

человеческие факторы, связанные с характеристиками системы "ученик - учитель - администрация - родители”;

программа обучения.

Наименьшим "фактором риска” формирования школьной тревожности, безусловно, является первый признак. Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды - это наименее стрессогенный фактор, хотя отдельные исследования показывают, что причиной возникновения школьной тревожности в некоторых случаях могут стать и те или иные школьные помещения[20].

Согласно исследованиям в области возрастно-специфических причин школьной тревожности, самыми благоприятными периодами обучения являются 2,3-й и 6,7,8-ой классы, так как именно в эти периоды наблюдается наиболее стабильная социально-педагогичсекая ситуация. Это обусловлено тем, что вследствие изменения возрастных задач учащиеся остальных классов вынуждены сталкиваться с такими явлениями, как смена ролевого взаимодействия с педагогом, освоение приемов учебной деятельности - в 1-м классе, смена ведущего вида деятельности с учебной на интимно-личностные отношения со сверстниками, освоение новой системы организации учебного процесса - в 5-м классе, и первичное профессиональное ориентирование и личностное самоопределение - в старших классах. Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что на протяжении всего обучения в школе можно выделить две «зоны плато», где уровень школьно тревожности будет существенно ниже и стабильнее, нежели в остальные года обучения[8].

.4 Личность педагога в учебном процессе

Учитель - непременно лицо «авторитетное и влиятельное», почитаемое, сильное, однако, наряду с тем, заботливое и готовое поддержать[25].

В период обучения особенно важным для развития личности школьника является его отношения с учителем, который еще в начальной школе становится второй, после родителей, значимой персоной. Педагог не только передает ребенку знания и умения и контролирует выполнение учебных задач, он и во многом является образцом поведения. Однако общение школьникам с педагогом стоится иначе, нежели любой другой тип взаимоотношений, общение с учителем стоится на основе оценочной ситуации. Наиболее значимое влияние на процесс обучения и развитие личности школьников, а также взаимоотношения в школьном коллективе оказывают не педагогическая технология и качество знаний, а личностные особенности педагога, отражающиеся в стиле его педагогического руководства[12].

Стиль педагогического руководства имеет три составляющие:

опора на индивидуальные особенности учеников в организации обучения - учитель принимает или игнорирует уникальность своих воспитанников;

степень эмоционального принятия учеников и их проблем - педагог видит личность в каждом ребенке, стремится помочь проявить свои потенциальные возможности или эмоционально отгорожен, сохраняет дистанцию, сдержан и холоден в оценках;

степень контроля над действиями и достижениями учащихся - педагог разрешает ученикам проявлять самостоятельность и инициативу, жестко или тактично оценивает результаты их труда, стремится вмешаться в деятельность учеников или предоставляет им свободу в выборе действий.

Таким образом, на основе приведенных параметров можно выделить несколько типов педагогов.

Учитель, ориентированный на достижения своих учеников.

Придерживается демократического стиля, проявляет высокую степень контроля над обучением, но в тоже время эмоционально принимает детей, заинтересован в их успехах и выстраивает индивидуальный подход в воспитании и обучении школьников. Развитая эмпатия помогает педагогу чутко реагировать на изменения в эмоциональном состоянии учеников, соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями детского коллектива, а отсутствие дистанции в отношениях с учениками повышает их доверие и позволяет более эффективно применять воспитательные приемы.

Авторитарный педагог.

В отличие от учителя, ориентированного на достижения учеников, недооценивает индивидуальные особенности школьников, блокирует проявления и развитие их инициативы и самостоятельности, добивается беспрекословного подчинения и строго контролирует учебную деятельность, поведение и взаимоотношения между детьми в классе. Стремясь к высокой успеваемости, учитель применяет запугивание и систему наказаний за невыполнение его требований. Несмотря на то, что продуктивность деятельности учеников в подобном классе нередко оказывается выше, чем в классе личностно ориентированного педагога, эмоциональное самочувствие детей может вызывать опасения. Жесткие рамки нередко подразумевают высокий темп урока, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени, порождает страх не успеть или сделать что-нибудь неправильно. Дисциплинарные меры чаще всего сводятся к окрикам, порицаниям, отрицательным оценкам, наказаниям. Зачастую к такому стилю преподавания прибегают учителя с заниженной самооценкой.

Попустительский стиль педагогического руководства.

Педагог предоставляет ученикам полную свободу действий, не заинтересован в их успехах и не следит за дисциплиной в классе, в результате чего у детей появляется неудовлетворенность, падает успеваемость, возникают конфликты и ссоры между одноклассниками. Непоследовательность учителя вызывает у ребенка тревожность, так как не дает ему возможность прогнозировать собственное поведение. Постоянная изменчивость требований педагога, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная неуравновешенность приводят к возникновению растерянности у учеников, которые не могут решить, как им поступать в том, или ином случае.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее благоприятным стилем педагогического руководства является демократический стиль, предполагающий личностно ориентированный подход учителя к школьникам.

Так как главные отрицательные особенности двух других типов преподавания пагубно влияют на личность и эмоциональное состояние школьников. Недооценка индивидуальных особенностей детей приводит к росту тревожности, недоверия к себе, депрессивности, враждебности, затрудняет общение между одноклассниками. Эмоциональная отгороженность от учеников приводит к тому, что школьники вырабатывают формальное отношение к учителю - основным мотивом их деятельности становится страх получить плохую отметку и вызвать недовольство строгого педагога.

Помимо уровня самооценки и эмпатии учителя большую роль в развитии личности детей и их школьной успешности играют индивидуальные особенности педагога, проявляющиеся в темпе урока, предпочтительном канале передачи информации, скорости реагирования и многом другом.

Не менее важное значение имеют такие качества педагога как эмоциональная стабильность и стрессоустойчивость. Эмоционально неуравновешенные педагоги, как правило, избирают жесткий, директивный стиль взаимодействия с учениками и стремятся ограничивать общение с детьми только рамками урока. В результате школьники бояться обращаться к учителю за помощью, считают его строгим, чувствуют себя скованно. Эмоционально стабильные педагоги, наоборот, стремятся к активному взаимодействию с учениками, а их уверенность в себе способствует повышению самооценки у тревожных школьников.

Ф. Н. Гоноболин дает следующие свойства личности, структура которых, по его мнению, и составляет собственно педагогические способности[5]:

• способность делать учебный материал доступным;

• творчество в работе;

• педагогически-волевое влияние на учащихся;

• способность организовать коллектив учащихся;

• интерес и любовь к детям;

• содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность;

• педагогический такт;

• способность связать учебный предмет с жизнью;

• наблюдательность;

• педагогическая требовательность.

Наблюдения показывают, что наиболее важным качеством учителя является способность делать материал доступным ученику излагать его доходчиво и просто. Очень важной является также способность понимать ученика, его психологию, возможность посмотреть на предмет глазами ученика[26].

.5 Диагностика, профилактика и коррекция школьной тревожности

В настоящее время для диагностики школьной тревожности используется множество разнообразных подходов, среди которых можно выделить наблюдение за поведением учащихся в школе, экспертные опросы родителей учащихся и учителей, тесты-опросники и проективные тесты. При этом каждый из перечисленных методов имеет свои достоинства и ограничения[2], рассмотрим некоторые из них более подробно.

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

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

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

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

Рисуночные проективные методы не имеют возрастных ограничений, благодаря чему являются универсальным психодиагностическим средством, позволяющем исследовать те аспекты отношений испытуемого к миру или самому себе, в которых он не отдает себе отчета, или же, замечая их, стремится скрыть от других людей[16]. Однако и у этих методов есть свои недостатки. К их числу можно отнести отсутствие стандартизированной процедуры обработки и интерпретации данных, что ставит точность интерпретации результатов в зависимость от опыта психолога и тем самым снижает достоверность полученных данных. То же касается и потенциальной сопоставимости данных, полученных с помощью методик такого рода.

Для проведения фронтальной диагностики школьной тревожности целесообразно использовать методы, не требующие особых временных затрат в проведении и обработке результатов, единственной целью применения которых является выделение детей «группы риска» поп показателям школьной тревожности. Это, прежде всего, проективные рисуночные тесты и метод экспертного опроса. Другие методы удобнее использовать для уточнения особенностей школьной тревожности у детей «группы риска». Выбирая метод диагностики необходимо помнить об ограничении применения некоторых методик возрастом испытуемых, и специфике каждого психодиагностического средства.

Коррекционная работа с детьми с высоки уровнем тревожности может проходить в индивидуальной или групповой форме[28].

При выборе формы работы, как правило, учитывается характер тревожности. Если она, так или иначе, связана с одноклассниками или с трудностями в установлении с ними контактов, на первом этапе целесообразнее работать индивидуально и только достигнув определенного прогресса, включать ребенка в групповую работу. Прежде всего, это работа по развитию коммуникативных навыков, которая может проходить в мини-группах, включающих 2-4 детей с подобными трудностями.

Опыт показывает, что в старшем подростковом возрасте индивидуальная форма работы предпочитается групповой самими учащимися, поскольку уровень развития рефлексии уже позволяет им говорить о чем-то личном, что не хотелось бы выносить на прилюдное обсуждение, а рассказать кому-то хочется[17].

В отличие от детей помладше, ученики 10-11-х классов, а иногда и 8-9-х, ознакомившись с результатами фронтальной психодиагностики, сами могут обратиться за консультацией к школьному психологу. В то же время для многих учащихся с 1-го по 8-9-ый классы группа может стать мощным ресурсом, позволяющим справиться со школьной тревожностью. Это связано с тем, что данная проблема является, по сути, эмоциональной, а пространство группы позволяет возникнуть эмоциональному резонансу, способствующему разрядке, отреагированию, негативных эмоций и выработке эффективных стратегий поведения в тех или иных школьных ситуациях[3].

Необходимо отметить, что коррекционную работу с учащимися 1, 5 и 10-ых классов следует проводить не раньше, чем во второй учебной четверти. Это объясняется тем, что для учащихся этих классов свойственно испытывать школьную тревожность, отражающую протекание адаптивного процесса, связанного с изменяющейся социально-педагогической ситуацией.

Выделяют несколько основных приемов построения учебного процесса, которые помогают снизить вероятность возникновения стрессогенных условия, которые могу повлечь за собой резкое повышение уровня тревожности школьников[1].

) отсутствие сравнений ребенка с другими учащимися;

) стимуляция оптимистического взгляда на возможности ученика;

) ребенок не должен испытывать ощущения неудачи, порожденной нашей системой оценивания, критикой и насмешкой со стороны учителей и одноклассников;

) целенаправленное создание «ситуаций успеха» - предоставление ребенку задания, которые ему по силам, акцент на успешности результата;

) отсутствие спешки при работе над новым материалом, освоении новых умений;

) репетиции, «проигрывание» тревожащих мероприятий (экзаменов, концертов), Разъяснение и обсуждение перемен или важных, значимых ситуаций придает ребенку уверенность;

) одинаковые требования для всех: наличие «любимчиков» и «нелюбимчиков» у педагога приводит к уменьшению его авторитета;

) четкая аргументация своей позиции при наказании или выставлении низкой оценки. Чем более активную роль ученик занимает в контроле над собственной деятельностью, планировании ее - тем меньше страха перед наказанием и негативным оцениванием, однако тем более осознана позиция ученика в отношении своего труда, его результатов;

) построение урока таким образом, чтоб мотивацией деятельности ученика был не страх наказания, а интерес к процессу освоения знаний;

) критика лишь в отсутствии других учеников;

) важен учет возможностей данного, конкретного ученика;

) ориентация на возрастные, гендерные, индивидуально-типологические особенности ученика, учет темперамента, возрастных кризисов, соматического здоровья ребенка);

) сдержанность и использование приемов саморегуляции;

) избегание эмоциональной депривации ученика, чрезвычайно важно демонстрировать ему принятие и уважение;

) очень важно создание верной ценностно-смысловой ориентации ученика;

) контроль над мышлением: целенаправленное усилие по повторению позитивных утверждений, концентрация на них;

) знание элементарных приемов релаксации, снятия мышечного напряжения, простейших дыхательных упражнений;

) в ситуациях высокой тревожности, адекватными способами совладания со стрессом являются следующие:

a) концентрация внимания на совершаемой работе,

b) вера в свои силы (целенаправленное повышение степени уверенности ребенка в себе, своих возможностях[19].

Подводя итог, можно сделать вывод, что тревожность, тревога и страх - понятия, тесно связанные друг с другом. Каждое из этих явлений сопровождается чувством беспокойство, которое исходит из ожидания, предвидения или непосредственно столкновения с опасностью. Школьная тревожность - это вид тревожности, предметным содержанием которого является школьная среда и все с ней связанное. Среди методов диагностики тревожности особым вниманием пользуется метод проективных рисунков. Эта методика считается универсальной в плане диагностики и коррекции, что является важным моментом при работе с детьми. Так же для коррекции высокого уровня тревожности любого генеза используются техники арт- и игротерапии, эффективность которых подтверждена многочисленными исследованиями.

Говоря о воздействии личности педагога на уровень школьной тревожности подростков, следует упомянуть так же и о влиянии семейной ситуации и личности самого ученика. Необходимо учитывать влияние внешних факторов, не входящих непосредственно в состав учебной среды школьника, но косвенно влияющих на нее. Но, не смотря на многообразие факторов и степень влияния их на восприятие школьником окружающей его среды, в образовательном процессе педагог всегда будет занимать главное место, что позволяет предположить достаточно высокую степень его влияния на учеников.

2. Эмпирическое обоснование зависимости школьной тревожности подростков от личности педагога

Опытная группа выбиралась согласно данным о возрастно-специфических причинах школьной тревожности[17].

Из них следует, что в 6,7 и 8-ых классах образуется зона «плато», где наблюдается наиболее стабильная социально-педагогическая ситуация, основной из возможных причин школьной тревожности выступает конфликт с педагогом, вызванный кризисными перестройками в личности самого ученика. Таким образом, вышеизложенные данные дают основание исключить иные стрессоры, воздействующие на уровень школьной тревожности учащихся. Таких как, например, изменение приемов учебной деятельности, смена ведущего вида деятельности, страх не сдачи экзаменов и кризисы профессионального самоопределения, которые наблюдаются на других возрастных этапах учебного процесса.

.1 Описание исследования

Исследование проводилось в два этапа. Целью первого этапа был сбор диагностических данных исследовательской группы и получение первичных данных для второго этапа исследования. Цель второго этапа состояла в проверке выбранной гипотезы и подтверждение данных исследования на контрольной группе.

Были выбраны 2 группы. В первую вошли ученики 6,7 и 8-го классов А, которым был представлен тест Филипса и открытый опрос. Во вторую, контрольную группу вошли ученики 6,7 и 8-го класса Б, которым на равнее с первой группой на втором этапе исследования был предоставлен опросник, составленный на основании полученных входе первого этапа исследования данных.

Первый этап исследования.

Исследование проводилось в 6,7 и 8 классах А в начале 3, 4 и 5 уроков в течение 20-25 минут. Использовалась методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса, цель которой состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой 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”.

Исследуемым была дана инструкция к тесту и бланк ответов (см. приложение 1 и 2), 58 вопросов были зачитаны вслух.

Второе задание представляло собой открытый опрос: (см. приложение 3).

На ответ давалось 5-10 минут с учетом темпа выполнения опросника и скорости выполнения данного задания.

Второй этап исследования.

Исследование проводилось на учащихся 6,7 и 8 классов А и Б.

На основе полученных результатов тестирования, проведенного на первом этапе исследования, был составлен опросник, состоящий из 25 вопросов. Было выделено всего 5 категорий личностных качеств педагога, вызывающих у школьников признаки тревожности: ярко выраженные холерические черты; отрицательная модель поведения; профессиональная некомпетентность; внешний вид; отсутствие сангвинистических черт. На каждую из категорий приходится по 5 вопросов, подразумевающих наличие тревожных проявлений у школьников как реакции на проявление качества (см. приложение 4). Формулировка вопросов подобрана таким образом, чтобы не навязывать тестируемому заведомо верный ответ. Каждый из пунктов представляет собой отверждение, согласно которому ученик подсознательно испытывает чувство тревоги или беспокойства, вызванное описанной ситуацией.

Так же было проведено наблюдение за преподавательской деятельностью учителей, с целью выявить конкретное число педагогов, проявляющих наличие определенных личностных качеств, способствующих повышению уровня школьной тревожности подростков. Проведенное исследование позволило выявить количество учителей, в поведении которых наблюдались, выделенные личностные качества. При анализе результатов посчиталось возможным разбить всех педагогов на 2 большие группы (см. приложение 9):

1) Проявления 3-х и более признаков.

2) Проявления 2-х и менее признаков.

В свою очередь каждая из групп, может быть разделена на 2 подгруппы:

) Проявления 3-х и более признаков:

a) Выражены ярко.

b) Выражены слабо.

) Проявления 2-х и менее признаков

a) Выражены ярко.

b) Выражены слабо.

.2 Анализ результатов

В основе исследования лежит гипотеза о том, что определенные личностные черты педагога могут выступать фактором повышения уровня школьной тревожности. Именно поэтому целью исследования является выявление конкретных личностных характеристик педагога на основе данных проведенного опроса и наблюдения. При анализе полученных данных особое внимание было уделено уровню общей тревожности и шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», так как при подсчете баллов было выявлено существенное повышение по указанной шкале более чем у 80% опрошенных. Среди них в незначительной степени более высоким показателем отличился 7 класс, что можно объяснить пиком конфликтности между педагогом и учениками.

Тест Филипса предоставлялся не только с целью диагностики, но и чтобы настроить учащихся на нужный контекст, исходя из которого, и был проведен 2 этап исследования, так как ключевые слова должны рассматриваться в контексте тревожности. Таким образом, представленные слова-стимулы такие как «страх», «гнев», «отвращение» понимаются как побочные на тревожность реакции.

При анализе данных опроса, проведенного после методики Филипса, особое внимание уделялось родственным формулировкам. Были выписаны все, упоминавшиеся хотя бы один раз качества, при совпадении или схожести формулировки показатель засчитывался к уже написанному ранее качеству в виде значка «+». Так же учитывались описанные положительные характеристики педагога, значком «\*» отображались в родственных категориях ответов положительные качества как отсутствующие или как противоположные. Например, при упоминании качества «добрый» в графе под названием «злой» делалась пометка «\*».

Было выделено 36 признаков:

. Злой: + + + + + + + + + + + + + + + + + + + + \* \* \* \* \* \* \* \* \* \* \* \* \*

. Невнимательный: + + \*

. Строгий (сильно): + + + + + + + \* \* \*

. Требовательный (излишне): + \* \*

. Несправедливый: + + + + + + + + + + + + \* \* \*

. Нетерпеливый: + + \* \* \*

. Ленивый: + \*

. Лживый: + + \* \*

. Грубый: + + + + + + \*

. Без чувства юмора: + + + + + + + \*

. Неприятный (внешне): + + + + + + + + + \* \*

. Крикливый (ор): + + + + + + + + + + + + + + + + + + + \* \*

. Не улыбается: + + \* \* \*

. Незаботящийся об учениках (не помогает, не уважает, не понимает): + + + + + + + + + + + + + + \* \* \* \*

. Переходит на личности: + + + + + + + +

. Занижает оценки: + + + + + + + + + + + + + + + + \* \*

. Не знает предмет (не может ответить на вопрос, плохо объясняет, не любит свой предмет): + + + + + + + + + + + + + + + \* \*

. Не может адекватно оценить возможности учеников (задает задания повышенной сложности, ничего не объясняет): + + + + + + + + +

. Пессимистичный: + + \*

. Агрессивный: + + + +

.Безразличный: + + \* \*

. Бьющий: + +

. Недоброжелательный: + +

. Бранящийся: + + + + + + + + + + + + + + +

. Эгоист: \*

. Выделяет любимчиков: + + + + + + + + + \* \* \* \* \*

. Курящий: + + + + \* \* \* \* \* \* \* \* \* \*

. Плохо одевается: + + + + + \*

. Говорит по телефону во время урока: + + + + + + \*

. Глупый: + + + + \*

. Плохо пахнет: + + + + + +

. Вспыльчивый: \* \* \*

. Не следит за собой (внешне): + + + \* \* \*

. Угрожает: + + + +

. Нервный: + + +

. Не любит детей: + + + + + + + \* \* \* \*

После обработки и интерпретации данных удалось выявить личностные характеристики педагога, которые оказывают существенное влияние на уровень школьной тревожности подростков. Что в свою очередь подтверждается данными, полученными при обработке теста Филипса.

Проследив зависимость и схожесть полученных признаков, целесообразно было разделить их на 5 групп:

1. Ярко выраженные холерические черты: 1, 3, 9, 12, 20, 24, 32, 34, 35.

2. Отрицательная модель поведения: 8, 14, 25, 27, 29, 30.

. Некомпетентность: 2, 4, 5, 15, 16, 17, 18, 26.

. Внешний вид: 11, 28, 31, 33.

. Отсутствие сангвинистических черт: 2, 6, 7, 10, 13, 19, 21, 23, 36.

Исходя из факта наличия повышенного уровня тревожности, анализ данных осуществлялся с учетом частоты преподавания педагогов с качествами, повышающими уровень школьной тревожности в каждом отдельном классе. И выявилась следующая зависимость: у учащихся 7-х классов А и Б в среднем преподавало больше педагогов с указанными стрессогенными характеристиками, чем у двух других классов. Что находит свое подтверждение в данных по показателям шкалы школьной тревожности теста Филипса. Из чего следует, что личностные качества педагога оказывают существенное воздействие на школьную тревожность обеих исследуемых групп. Из полученной в ходе исследования выборки можно сделать вывод о том, что значимость шкал по средним значениям подтверждена (см. приложение 7,8 и 9).

Во всех классах наблюдается тенденция к более высоким оценкам 5 шкалы - отсутствию проявлений сангвинистических качеств. Данные так же были подтверждены учащимися, не проходившими первого этапа исследования, что позволяет с уверенностью утверждать о значительном влиянии выделенных качеств на тревожность школьников. Таким образом, выдвигаемая гипотеза о том, что личностные качества педагога могут быть компонентом школьной тревожности у подростков, подтверждена.

Заключение

В этой курсовой работе была затронута тема тревожности и влияния личности педагога на уровень школьной тревожности подростков.

Были выделены три родственных понятия: страх, тревога и тревожность. Все эти явления объединяются понятием беспокойства как волнения, вызванного ожиданием или непосредственным возникновением опасности. То, что различает эти понятия - это способ и выраженность проявлений. Так, страх - это реакция непосредственно на угрозу, видимую и реальную, тревога - это реакция, исходящая из пережитого опыта, которая не подразумевает наличие самой угрозы, достаточно только отдельных признаков надвигающейся опасности. И, наконец, тревожность, которая понимается как реакция ожидания мнимой опасности от ситуаций, которые заведомо не несут в себе угрожающих воздействий. Школьная тревожность - это тревожность, направленная на школьную среду как основной стрессогенный фактор. В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций - ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Как известно, основное место в школьной среде учащихся занимает педагог, его цель помочь ребенку научиться познавать и правильно этим познанием пользоваться. Отношения между учеников и учителем - это особый тип отношений, который разительно отличается от детско-родительского и отношений типа ребенок-воспитатель, единственными видами отношений, с которыми ребенок сталкивался во взаимодействии со взрослыми. Уровень доверия и значимость правильного установления контакта играют особо важную роль в формировании ученика как личности. Что и дает основания говорить о непосредственном воздействии педагога на уровень тревожности школьников. С целью доказать значимость выдвигаемой гипотезы о том, что личностные качества педагога оказывают влияние на уровень школьной тревожности у подростков, было проведено исследование. В ходе проведения опроса удалось выявить перечень наиболее значимых для учеников личностных качеств их учителей. Эти данные были подтверждены не только другим учениками, но и научной литературой, что свидетельствует в пользу их достоверности. Анализ результатов проведенного исследования ясно показывает, что предположение верно и определенный набор проявлений личности педагога может сказываться на школьной тревожности подростов. Таким образом, цель достигнута, задачи решены.

Список используемой литературы

1. Арсеньева А.В. Методы коррекции школьной тревожности в практической деятельности преподавателя - М., «Открытый урок» 2011 c.3-5.

. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике издание 2-е СПб., 1999. c.18-23

. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие. - М., 1999. c.34.

. Гольдштейн К. К проблеме страха. Общий медицинский журнал 1997, №2.

. Гоноболин Ф.Н. - Психология М.: Просвещение, 1973. c. 186.

. Гордецова Н.М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Вып. 2. Пермь, 1978. c.14.

. Доронина О.В. Страх перед компьютером: природа, профилактика и преодоление//Вопросы психологии, 1993, №1. c.7

. Дубровина И.В. Практическая психология образования - СПб., «Питер» 2001. c.43.

. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика - Харьков: 2002. c.146.

. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. - СПб, 2010. c.8-11.

. Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребенок. - М., 2005.

. Костяк Т.В. Тревожный ребенок: младший школьный возраст - М., 2008.

. Карольчак-Бернацка Б. Нетрадиционная трактовка состояния тревоги и стресса // Стресс и тревога в спорте. М., 1983. c.34.

. Ковалев Г.А. Жизненная среда и психология развития ребенка// Вопросы психологии, 1993, №1.

.Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми - М., 2001. c.3.

. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. - М., 1996.

. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. - СПб, 2004.,c.68, c. 25., c.39.

. Морган У.П., Эликсон К.А, Ситуативная тревога и результативность деятельности // Вопросы психологии. - 1990. c.18.

. Мэй Р. Смысл тревоги// пер. с англ. М.И. Завалова и А.И. Сибуриной) - М.: изд. «Класс» 2001. c.17.

. Панюкова Ю.Г. Предпочитаемые и отвергаемые места в школе// Вопросы психологии 2001 г. № 2.

. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - СПб, 2006. c.8.

. Прихожан А. М. Клиническая психология. Словарь / под ред. Н. Д. Твороговой - Москва: ПЕР СЭ, 2007. -с. 416.

. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия // Пер. с англ. - 3-е стер. изд. М.: Смысл, 2010. с.79.

. Риман Ф. Основные формы страха - М.: Алетейа, 1999.

. Роджерс К. Личные размышления относительно преподавания и учения, 1993, №6. c.1.

. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб.Пособие. - Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. c.225

.Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Внеда, 1999. c.7.

. Спилбергер Ч.Д., адаптация Ханин Ю.Л. Исследование тревожности // Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. - СПб.,2002

. Фрейд З. О клиническом психоанализе. М., 1991 c.354

. Хорни К. Невротическая личность нашего времени - М.: Смысл, 2010.

. Хорни К. Тревожность // Хорни К. Собр. соч. в 3-х т. - М.: Смысл, 1997.

. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. - М., 1980. c.10, c.124-126

. http://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-.HTM

Приложение

Тест Филипса

Инструкция: ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ "+", если Вы согласны с ним, или "-", если не согласны.

Текст опросника:

. 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?

Бланк ответов для теста Филипса.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № Вопроса | Ответ: «да» | Ответ: «нет» | № Вопроса | Ответ:«да» | Ответ:«нет» |
| 1 |  |  | 30 |  |  |
| 2 |  |  | 31 |  |  |
| 3 |  |  | 32 |  |  |
| 4 |  |  | 33 |  |  |
| 5 |  |  | 34 |  |  |
| 6 |  |  | 35 |  |  |
| 7 |  |  | 36 |  |  |
| 8 |  |  | 37 |  |  |
| 9 |  |  | 38 |  |  |
| 10 |  |  | 39 |  |  |
| 11 |  |  | 40 |  |  |
| 12 |  |  | 41 |  |  |
| 13 |  |  | 42 |  |  |
| 14 |  |  | 43 |  |  |
| 15 |  |  | 44 |  |  |
| 16 |  |  | 45 |  |  |
| 17 |  |  | 46 |  |  |
| 18 |  |  | 47 |  |  |
| 19 |  |  | 48 |  |  |
| 20 |  |  | 49 |  |  |
| 21 |  |  | 50 |  |  |
| 22 |  |  | 51 |  |  |
| 23 |  |  | 52 |  |  |
| 24 |  |  | 53 |  |  |
| 25 |  |  | 54 |  |  |
| 26 |  |  | 55 |  |  |
| 27 |  |  | 56 |  |  |
| 28 |  |  | 57 |  |  |
| 29 |  |  | 58 |  |  |

Образец выполнения опроса

Инструкция:

«Переверните, пожалуйста, лист с бланком ответов, разверните его горизонтально, разделите пополам вертикальной чертой. Вверху листа напишите знак «+» и знак «-». Под знаком + напишите, пожалуйста, те качества, которые нравятся вам в учителе, вызывают у вас уважение или восхищение, желание ходить на занятия. Под знаком минус напишите те качества, которые не нравятся вам в учителе, вызывают у вас страх, гнев или отвращение, нежелание ходить на занятие или пугают вас».

|  |  |
| --- | --- |
| + | - |
| Добрый Честный Улыбчивый | Несправедливый Злой Ругается |

Вопросы теста и ключ для обработки данных

Инструкция: внимательно прочитайте вопросы. Если вы согласны с изложенным утверждением, поставьте напротив номера вопроса знак «+», если не согласны, знак «-». Здесь нет правильных или неправильных ответов, важно мнение каждого из вас. Если вы не можете однозначно ответить на какой-то вопрос, выберите более вероятный на текущий момент вариант.

. Мне не нравится, когда учитель повышает голос.

. Меня не раздражает, если учитель говорит по телефону во время урока.

. Меня злит, когда учитель отчитывает меня перед всем классом.

. Я думаю, что учитель не должен следить за своим внешним видом.

. Мне кажется абсолютно нормальным безразличное отношение учителя.

. Когда учитель подходит ко мне слишком близко, я чувствую себя некомфортно.

. Учитель не должен прикасаться к вещам своих учеников без спроса.

. Учитель должен приятно выглядеть, быть хорошо одетым и ухоженным.

. Мне не нравится, когда учитель не может объяснить мне материал так, чтобы я понял.

. Я думаю, что учитель должен любить детей.

. Меня задевает, если учитель ведет себя эгоистично.

. Я могу спокойно слушать, как учитель кричит на меня.

. Учитель должен быть улыбчивым.

. Я бы хотел, чтобы в школе было больше молодых учителей.

. Я думаю, что учитель должен давать такие задания, с которыми ученики способны справится самостоятельно или помогать им.

. Мне кажется нормальным, что учитель не уважает и не помогает ученикам.

. Мне нравится учителя с чувством юмора.

. Меня не злит, когда учитель ставит мне низкую оценку, если я ему не нравлюсь.

. Меня раздражает, если от учителя неприятно пахнет.

. Я думаю, что учитель имеет право злиться на своих учеников по любому поводу.

. Учитель не должен выбирать себе «любимчиков».

. Мне не нравится, когда учитель плохо одет.

. Я считаю нормальным, что учитель может выругаться на уроке.

. Мне не нравятся учителя, которые курят.

. Я бы охотнее учился, если бы учитель проводил урок с юмором, шутками, смешными историями.

Ключ:

I (холерические черты) : 1+; 6+; 12-; 20-; 23-.

II (отр. модель поведения): 2-; 7+; 11+; 16-; 24+.

III (некомпетентность): 3+; 9+; 15+; 18-; 21+.

IV (внешний вид): 4-; 8+; 14+; 19+; 22+.

V (сангвинист. черты): 5-; 10+; 13+; 17+; 25+.

Шкала считается значимой, если значение совпадений по ключу больше или равно 3.

Процентное соотношение учителей, соответствующих более чем по 3 факторам.



Тип 1 - учителя, в поведении которых наблюдалось наличие 3-х и более из указанных признаков в ярко выраженной форме.

Тип 2 - учителя, в поведении которых наблюдалось наличие 2-х и менее из указанных признаков в неярко выраженной форме.