

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
Кафедра возрастной и социальной психологии**

**ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

обучающегося по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-
педагогическое образование, профиль Психология образования
заочной формы обучения, группы 02061257
Маслова Дмитрия Александровича

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Годовникова Л. В.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Теоретическое основы изучения проблемы тревожности	6
1.1 Проблема тревожности личности в отечественной и зарубежной психологии.....	6
1.2 Особенности проявления тревожности в младшем школьном возрасте.....	19
1.3 Роль учебной мотивации младших школьников в проявлении тревожности.....	25
ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение тревожности у младших школьников с разной учебной мотивацией	31
2.1 Организация и методы исследования.....	31
2.2 Результаты и их обсуждение.....	35
2.2 Рекомендации педагогам и родителям по профилактике школьной тревожности.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	53
ПРИЛОЖЕНИЯ	55
Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления.....	55
Приложение 2. Результаты статистической обработки данных.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования обусловлена увеличением числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте. До этого она является производной широкого круга нарушений. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социологических потребностей. Министерство Образования РФ отмечает, что увеличилось число детей «группы риска», у каждого третьего школьника есть отклонения в нервно – психической системе. Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, долга, обязанности, может спровоцировать появление страха «быть не тем», тревожности, что делает изучение данной темы интересной и актуальной. Психологическое самоощущение детей, поступающих в школу, характеризуется нехваткой любви, теплых надежных отношений в семье, эмоциональной привязанности. Проявляются признаки неблагополучия, напряженности в контактах, страхи, тревога, регрессивные тенденции.

В «возрастные пики тревожности» тревожность выступает как

неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. По мнению Румянцевой П.В. – тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику [8; с. 122]. Младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным». Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности ребенка, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением основными видами учебных действий. Однако учебная деятельность не дана ребенку в готовой форме, она должна быть сформирована. Но при этом возникает трудность: мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. В период младшего школьного возраста появляются новые мотивы, происходят перестановки в мотивационной системе ребенка. То, что имеет отношение к учебной деятельности оказывается значимым, ценным. Поэтому проблема мотивации учебной деятельности школьников, в настоящее время, по-прежнему остается актуальной.

Проблема исследования: каковы особенности тревожности детей младшего школьного возраста с разной учебной мотивацией?

Цель исследования: выявление особенностей тревожности детей младшего школьного возраста с разной учебной мотивацией.

Объект исследования: тревожность у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: психологические особенности тревожности детей младшего школьного возраста с разной учебной мотивацией.

Гипотеза исследования: тревожность младших школьников с разной мотивацией учебной деятельности различается, а именно: для учащихся с высоким уровнем учебной мотивации характерен средний уровень школьной тревожности, а для учащихся с низкой учебной мотивацией характерны низкий и высокий уровни школьной тревожности.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста.
2. Выявить уровни тревожности у младших школьников.
3. Изучить особенности тревожности младших школьников с разным уровнем мотивации учебной деятельности.
4. Составить рекомендации педагогам и родителям по профилактике школьной тревожности.

Теоретико-методологические основы исследования: труды, концепции, теории известных авторов Прихожан А.М., Петровского А.В., Роджерса К., Немова Р.С., Славиной Л.С., Рогова Е.И., Степанова С.С., Марковой А.К., посвященные проблеме тревожности личности и мотивации учения младших школьников.

Методы исследования: организационный (сравнительный), эмпирический (опрос), интерпретационный (структурный), метод статистической обработки результатов исследования (ранговый Н-критерий Крускала-Уоллиса, корреляционный анализ взаимосвязи Пирсона).

Методики исследования:

- 1) Методика диагностики уровня школьной тревожности (Б.Н. Филлипс).
- 2) Методика определения школьной мотивации (А.Г. Лусканова)

Выборка и база исследования: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20 г. Белгорода». В исследовании участвовали ученики 4-х классов в количестве 70-ти человек, возраст 10-11 лет.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (24), приложения (2); объём работы составляет 54 страницы.

ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы тревожности

1.1 Проблема тревожности личности в отечественной и 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 З. Фрейд видит в сублимировании «либидиозной энергии», то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности [21; с. 240]. В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению А. Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться. То есть отчетливо видно, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги.

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. В книге «Невротическая личность нашего времени» К. Хорни насчитывает 11 невротических потребностей [23; с. 52].

В некоторой степени к 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 отношений [17; с. 115]. 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. В отличие от К. Хорни и С. Салливена Э. Фромм подходит к проблеме психического дискомфорта с позиции исторического развития общества. Э. Фромм 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, как при капитализме, потому что он не был «отчужден» от вещей, от природы, от людей. Человек был соединен с миром первичными узами, которые Э. Фромм именуется «естественными социальными связями»,

существующими в первобытном обществе. 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 [22; с. 16].

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.

Анализируя 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 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 т.д.)

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

Иначе рассматривает эмоциональное самочувствие Роджерс К. Он определяет личность как продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения [16; с. 57].

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 присуще человеку свойство, и понимание тревожности как реакцию на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

Рассмотрим проблему 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.

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 состоянии беспокойства испытывать страх и тревогу в специфически социальных ситуациях» [10; с.54].

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» [12; с. 87].

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» [3; с. 37-41].

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. Первоначально тревога обоснована, она вызвана реальными для ребенка трудностями, но постоянно, по мере закрепления неадекватности отношения ребенка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность станет устойчивой чертой его отношения к миру, и тогда недоверчивость, подозрительность и другие подобные черты, что реальная тревога станет тревожностью, когда ребенок будет ждать неприятностей в любых случаях, объективно для него отрицательных.

Так, исследование Л.С. Славиной, посвященное изучению детей с аффективным поведением, показало, что сложные эмоциональные переживания у детей связаны с аффектом неадекватности [18; с. 56]. 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. Это 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 [20; с. 76]. В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в «крайне трудной ситуации» [7; с. 43].

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.

Важным является тот факт, что, 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.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, беспокойство, дискомфортность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности. Школа одна из первых открывает перед ребенком мир социально-общественной жизни. Параллельно с семьей берет на себя одну из главных ролей в воспитании ребенка. Таким образом, школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные его свойства и личностные качества складываются в этот период жизни, от того, как они будут заложены, во многом зависит все его последующее развитие. Известно, что смена социальных отношений представляют для ребенка значительные трудности. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением

окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни.

Можно выделить две большие группы признаков тревоги:

первая - физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений;

вторая - реакции, протекающие в психической сфере.

Чаще всего, соматические признаки проявляются в увеличении частоты дыхания и сердцебиения, возрастании общей возбужденности, снижении порогов чувствительности. Такие знакомые каждому ощущения, как внезапный прилив тепла к голове, холодные и влажные ладони также являются сопутствующими признаками появления тревоги. Психологические и поведенческие реакции тревоги еще более разнообразны и неожиданны. Тревога, как правило, влечет за собой затруднение принятия решений, нарушение координации движений. Иногда напряжение тревожного ожидания так велико, что человек невольно сам причиняет себе боль. Для каждого периода развития характерны свои преобладающие источники беспокойства. Так, для двухлетнего ребенка источником тревоги является разлука с матерью, у шестилетних детей - отсутствие адекватных образцов идентификации с родителями. В подростковом возрасте - боязнь быть отвергнутым сверстниками. Однако, для плодотворной работы, для гармоничной полноценной жизни определенный уровень тревоги просто необходим. Тот уровень, который не изматывает человека, а создает тонус его деятельности. Такая тревога не парализует человека, а, наоборот, мобилизует его на преодоление препятствий и решение задач. Поэтому ее называют конструктивной. Именно она выполняет адаптивную функцию жизнедеятельности организма. Важнейшее качество, определяющее тревогу, как конструктивную, — это умение реализовать тревожную ситуацию, спокойно, без паники разбираться в ней. С этим тесно связано умение анализировать и планировать собственные поступки.

Что касается педагогического процесса, то чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность ребенка в любой, даже самой идеальной

школе. Более того, вообще никакая активная познавательная деятельность человека не может сопровождаться тревогой. Полностью снять состояние тревоги можно лишь устранив все трудности познания, что нереально, да и не нужно. Однако в значительной части случаев мы имеем дело с деструктивным проявлением тревоги. Дифференцировать же конструктивную тревогу от деструктивной достаточно сложно, и нельзя тут ориентироваться только на формальные результаты учебной деятельности. Если тревога заставляет ребенка лучше учиться, это вовсе не гарантия конструктивности его эмоциональных переживаний. Вполне возможно, что зависимый от «значимых» взрослых и очень привязанный к ним, ребенок, способен отказаться от самостоятельности поступков ради сохранения близости с этими людьми. Боязнь одиночества порождает тревогу, которая просто подхлестывает школьника, заставляя его напрягать все свои силы, чтобы оправдать ожидания взрослых и поддержать свой престиж в их глазах.

Конструктивная тревога придает оригинальность решению, уникальность замыслу, она способствует мобилизации эмоциональных, волевых и интеллектуальных ресурсов личности. Деструктивная же тревога вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Конечно, не только тревога служит причиной нарушений в поведении. Существуют и другие механизмы отклонения в развития личности ребенка. Однако психологи-консультанты утверждают, что, большая часть проблем, по поводу которых родители к ним обращаются, большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитанию в своей основе связано с тревожностью ребенка.

Б. Кочубей, Е. Новикова рассматривают тревожность в связи с половозрастными особенностями [6; с. 99]. Считают, что в дошкольном и младшим школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. У них чаще встречаются тики, заикания, энурез. В этом возрасте они более

чувствительны к действию неблагоприятных психологических факторов, что облегчает почву для формирования различных типов неврозов. В 9-11 лет интенсивность переживаний у обоих полов выравнивается, а после 12 лет общий уровень тревожности у девочек в целом возрастает, а у мальчиков несколько снижается. Оказалось, что по содержанию тревога девочек отличается от тревоги мальчиков, причем, чем старше дети, тем значительнее эта разница. Тревога девочек чаще бывает связана с другими людьми; их беспокоит отношение окружающих, возможность ссоры или разлуки с ними. Основной причиной тревоги девочек 15-16 лет становится страх за родных и близких, опасения доставить им неприятности, переживания за их здоровье, душевное состояние. В 11-12 лет девочки часто опасаются всяких фантастических страшилищ, мертвецов, а также испытывают беспокойство в ситуациях, традиционно тревожных для людей. Эти ситуации получили название архаические, потому что они пугали еще наших далеких предков, древних людей: темнота, гроза, пожар, высота. В 15-16 лет острота подобных переживаний значительно снижается. То, что больше всего тревожит мальчиков, можно назвать одним словом: насилие. Мальчики боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи: учителя, директор школы. По мнению многих психологов, уровень тревожности начинает резко повышаться после 11 лет, достигая апогея к 20 годам, а к 30 постепенно снижается. Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой.

Прибежищем многих детей, их спасением от тревоги является мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его неудовлетворенные потребности. Сама по себе, фантазия - замечательное качество, присущее детям, позволяющая человеку выходить в своих мыслях за пределы действительности, строить

свой внутренний мир, нескованный условными рамками, творчески подходит к решению различных вопросов. Однако фантазии не должны быть полностью оторваны от реальности, между ними должна быть постоянная взаимная связь. Фантазии тревожных детей, как правило, лишены этого свойства. Мечта не продолжает жизнь, а скорее, противопоставляет себя ей. В жизни я не умею бегать - в мечтах завоевываю приз на районных соревнованиях; я - не общительный, у меня мало друзей - в мечтах я являюсь лидером огромной компании и совершаю героические поступки, вызывающие у всех восхищение. То, что такие дети и подростки, на самом деле, могли бы достичь предмета своих мечтаний, их, как ни странно, не интересует, даже если это стоит незначительных усилий. Реальные их достоинства и победы ждет та же участь. Они, вообще, стараются не думать о том, что есть на самом деле, поскольку все реальное для них наполнено тревогой. Собственно говоря, реальное и фактическое, у них меняется местами: они живут именно в сфере своей мечты, а все, что за пределами этой сферы, воспринимается как тяжелый сон. Однако, такой уход в свой иллюзорный мирок недостаточно надежен - рано или поздно требования большого мира ворвутся в мир ребенка и нужны будут более веские эффективные методы защиты от тревоги.

Тревожные дети нередко приходят к простому умозаключению, - чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня. По выражению Эрика Берна, они пытаются передать свою тревогу другим. Поэтому агрессивное поведение часто является формой сокрытия личностной тревожности. Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Также дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи, с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех

детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя того, что дети выполнить не в состоянии. Причем, в случае неудачи их, как правило, наказывают, унижают («ничего у тебя не получается!»). Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения. У таких детей можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы учителя низким и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь. Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера: они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы. Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают.

Одна из причин, вызывающих детскую тревожность - неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Так, отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви («если я сделаю плохо, меня не будут любить»). Неудовлетворение потребности в любви будет побуждать его добиваться ее удовлетворения любыми способами [18; с. 15].

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Она «привязывает» к себе ребенка, предохраняя от воображаемых, несуществующих опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и

зависимость. В тех случаях, когда воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, тревожность может вызываться боязнью, не справиться, сделать не так, как нужно. Нередко родители культивируют «правильность» поведения: отношение к ребенку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и наказание. В этих случаях тревожность ребенка может порождаться страхом отступления от норм и правил, установленных взрослыми. Непоследовательный учитель вызывает тревожность ребенка тем, что не дает ему возможности прогнозировать собственное поведение. Постоянная изменчивость требований учителя, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность влекут за собой растерянность, у ребенка, невозможность решить, как ему следует поступать в том или ином случае.

Следующая ситуация - ситуация соперничества, конкуренции. Особенно сильную тревожность она будет вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях гиперсоциализации. В этом случае дети, попадая в ситуацию соперничества, будут стремиться быть первыми, любой ценой достигнуть самых высоких результатов. Еще одна ситуация - ситуация повышенной ответственности. Когда тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом, не оправдать надежд, ожиданий взрослого и быть ли отверженным.

Можно согласиться с выводом А.М. Прихожан, о том, что «тревожность в детском возрасте является устойчивым личностным образованием, сохраняющимся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим, когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты при доминировании эмоционального является производной

широкого круга семейных нарушений» [14;48].

Таким образом, исходя из анализа исследований, тревожность мы понимаем как изначально присущее человеку свойство личности, и как поведенческую реакцию, т.е. как социальное явление, связанное с деятельностью.

1.2 Особенности проявления тревожности в младшем школьном возрасте

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия «школьная тревожность», хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

Так Прихожан А.М. указывает, что «школьная тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грядущей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента» [13; с. 101]. По определению Немова Р.С. - «школьная тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [9; с. 395]. Немов Р.С. считает, что школьная тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагоприятия со стороны окружающих. По определению Степанова С.С. - «школьная тревожность - переживание эмоционального неблагоприятия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [19; с. 46].

Таким образом понятием «школьная тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей

отрицательную эмоциональную окраску. Над проблемой «школьной тревожности» у детей работали многие психологи. Так, например, Рогов Е.И. разработал коррекционную работу с учащимися, испытывающими так называемую открытую школьную тревогу. Рогов Е.И. предлагает ряд приемов, например «приятное воспоминание», где школьнику предлагается представить себе ситуацию, в которой он испытывал полный покой, расслабление и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения или прием «Улыбка», где даются упражнения для расслабления мышц лица [15; с. 55].

Овчарова Р.В. выделила способы преодоления школьной тревожности у детей, где работа педагога по снятию школьной тревожности и страхов может проводиться непосредственно в ходе учебных занятий, когда используются отдельные методы и приемы [11; с. 110].

Прихожан А.М. разработал методы и приемы психокоррекционной работы со школьной тревожностью, описал работу по психологическому просвещению родителей и учителей. Им были разработаны коррекционные программы:

- программа для детей, поступающих в школу;
- программа для учащихся при переходе из начальной школы в среднюю;
- программа по развитию уверенности в себе и способности к самопознанию и др. [13; с. 111].

Аракелов Н.А. и Шишкова Н.Д. разработали рекомендации воспитателю детского сада, следование которым позволяет уменьшить или предотвратить детскую тревожность [2; с. 321].

Чистякова М.И. в своей книге «Психогимнастика» разработала упражнения на релаксацию как отдельных мышц, так и всего тела, которые будут весьма полезны для тревожных детей [24; с. 50].

Битякова М.Р. представила комплекс упражнений для мышечной релаксации. Техника работы с детьми включает в себя как физическое

напряжение, так и визуализации (некоторые представления) [4; с. 98].

Немов Р.С. разработал тест школьной тревожности, цель которого - исследование тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми [9; с. 300]. Немов Р.С. выделяет два основных вида школьной тревожности. Первый из них - это так называемая ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может, возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции.

Другой вид - так называемая личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный [9; с. 302].

Эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Особенно это актуально в младенчестве, когда вербальное общение не

доступно. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Меняется и внешнее проявление эмоций. Это уже не младенец, который плачет и от страха, и от голода [11; с. 34].

Школьная тревожность - это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Тревожные люди живут, ощущая постоянный беспричинный страх. Они часто задают себе вопрос: «А вдруг что-нибудь случится?» Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность, что, в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе («Я же ничего не смогу!»). Таким образом, это эмоциональное состояние может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий (например, между высоким уровнем притязаний и низкой самооценкой).

Все что характерно для тревожных взрослых, можно отнести и к тревожным детям. Обычно это очень неуверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей - не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер - ребенок делает все, чтобы избежать неудачи. Известно, что предпосылкой возникновения школьной тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится

тревожным. Многие зависят от способов общения родителей с ребенком. Высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание). Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. Существует зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Еще один фактор, способствующий формированию школьной тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины («ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова»). Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов.

Помимо перечисленных факторов страхи возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь. Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи - неперенный спутник школьной тревожности, то могут развиваться невротические черты. Неуверенность в себе, как черта характера - это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности. Тревожность как черта характера - это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенность порождает школьную тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер. Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий,

тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, легко внушаем. Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом. Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них - все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры.

Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен. Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту «уходя в мир фантазий». В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находит удовлетворение его невоплощенные потребности. Школьная тревожность, как отмечает Прихожан А.М., определенный эмоциональный настой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к 7 и особенно 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов [14; с. 87]. Главным источником тревог для младших школьников оказывается семья. В дальнейшем, уже для подростков такая роль семьи значительно уменьшается; зато вдвое возрастает роль школы. Отрицательные последствия школьной тревожности выражаются в том что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным. Тем не

менее, у детей младшего школьного возраста школьная тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий. Школа одна из первых открывает перед ребенком мир социально-общественной жизни. Параллельно с семьей берет на себя одну из главных ролей в воспитании ребенка.

Таким образом, школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные его свойства и личностные качества складываются в этот период жизни, от того, как они будут заложены, во многом зависит все его последующее развитие. Школьная тревожность младших школьников еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима. Несомненно, от степени проявления тревожности зависит успешность обучения и взаимоотношения со сверстниками. И если вовремя проводить с детьми коррекционно-развивающую работу, то уровень школьной тревожности будет значительно снижаться.

1.3 Роль учебной мотивации младших школьников в проявлении тревожности

Период младшего школьного возраста характеризуется новыми мотивами, происходят перестановки в иерархической мотивационной системе ребенка. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то же, что имеет отношение к игре, становится менее важным. В то же время у младших школьников по-прежнему заметно преобладание мотивов над мотивационными установками, т. к. в основном ими ставятся цели на ближайшее будущее, связанные с настоящими событиями. В соревновательной ситуации у первоклассников мотив работы на себя более действенен, чем на команду, однако в 3-ем

классе уже сильнее выражен общественный мотив, чем индивидуальный. Усиливается роль «внутреннего фильтра» в процессе мотивации. У младших школьников развивается смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения более отдаленных последствий и поэтому исключающий импульсивность поведения ребенка. Начинает формироваться предусмотрительность как черта личности. При этом происходит переход от мотивов только «значимых» к мотивам «реально действующим».

Социальные мотивы учения по-разному выражены у школьников с разной успеваемостью. При наличии сильного мотива получения хорошей отметки и одобрения круг их социальных мотивов учения сужен. Некоторые социальные мотивы у них появляются только к 3-ему классу. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха - желание хорошо выполнить задание, сочетающееся с мотивом получения высокой отметки и одобрения. У слабо успевающих - мотив достижения выражен хуже и даже отсутствует. Престижная мотивация, связанная с соперничеством со способными одноклассниками, присуща хорошо успевающим учащимся с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотив избегания неудачи присущ как хорошо успевающим, так и плохо успевающим учащимся, но к окончанию начальной школы у последних он достигает значительной силы, т. к. мотив достижения успеха у них практически отсутствует.

Перейдем к рассмотрению основной сути нашего параграфа – связи школьной тревожности с учебной мотивацией у младших школьников. Тревожность обычно характеризуют как отрицательное эмоциональное состояние субъекта, возникающее при фрустрации актуальной потребности, т. е. в условиях, когда субъект предполагает, что по какой-либо причине окажется не в состоянии удовлетворить эту потребность. Тревожность

стимулирует активность субъекта, что помогает снять причину отрицательной эмоции. Подобная трактовка тревожности определяет ее мотивационную природу и позволяет рассматривать ее в соотношении с другими мотивами деятельности. Предполагается, что применительно к учебной деятельности тревожность является мотивом, противоположным учебно-познавательному интересу, действие которого в качестве мотива учения сопровождается положительной эмоцией [1; с. 421]. Учебно-познавательный интерес отражает внутреннюю связь мотива с предметом усвоения, тревожность — наличие внешних по отношению к содержанию учебной деятельности побуждений. Изучение в комплексе учебно-познавательного интереса и учебной тревожности позволяет в общем виде воссоздать картину аффективно-мотивационной основы учебной деятельности.

Школьный возраст характеризуется возникновением соподчинения мотивов, в этом возрасте наблюдается преобладание обдуманых действий над импульсивными. Тревожность может выполнять в поведении и развитии личности мотивирующую функцию. Исследования Н.В. Имедадзе показали, что с усложнением учебного задания дети-школьники с высоким уровнем тревожности проявляют менее эффективные формы его выполнения по сравнению с испытуемыми, имеющими низкий уровень тревожности. Процесс социализации в школьном возрасте придает большую мотивационную ценность тревожности как социализированной эмоции. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность [5; с. 112].

Тревожность оказывает неодинаковое влияние на эффективность школьного обучения. Оптимальный уровень тревожности делает обучение эффективнее: активизирует внимание, память, восприятие, интеллектуальные способности. Но когда уровень тревожности превышает норму, это приводит к панике. Чтобы избежать неудачи, ребенок отстраняется от учебы, боясь отвечать на уроках, тревожится, переживает, чтобы его не спросили, а иногда даже ходить в школу. Тревожность может выражаться либо реальным неблагополучием школьника и наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п. Последние случаи представляются наиболее существенными, поскольку они нередко проходят мимо внимания учителей и родителей. Подобную тревожность часто испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие дается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозы и психосоматические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, заставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно оценивать его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении и к тому, что она приобретает ненасыщенный характер. Следствием всего являются отмеченные учителями и родителями перегрузки, перенапряжение, выражается в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости.

Таким образом, рассмотрев проблему влияния тревожности на мотивацию обучения детей младшего школьного возраста можно сделать следующие выводы:

1. Мотивация школьного обучения зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, одним из которых является тревожность, понимаемая как психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения в ситуации возможной опасности.

2. Проявление тревожности в младшем школьном возрасте обладает рядом особенностей, связанных со спецификой возраста: гармоничности сочетания требований двух чрезмерно значимых для ребенка общностей: семьи и школы; недостаточный уровень физиологической и интеллектуальной зрелости.

3. Взаимосвязь тревожности и мотивации обучения очевидна. Однако характер данной зависимости при определенных условиях может быть позитивным или негативным. Проявление тревожности как негативного фактора успеваемости обучения возможно при наличии следующих групп условий: личностные особенности ребенка, социальные условия.

Выводы по 1 главе

В главе 1 мы рассмотрели различные взгляды, как зарубежных, так и отечественных психологов на природу возникновения тревожности. Так, З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождают тревожность. В теории К. Хорни главные источники тревоги личности коренятся в неправильных человеческих отношениях. Э. Фромм называет тревожность – реакцией страха. В определении Р. Немова тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии беспокойства испытывать страх и тревогу в

специфически социальных ситуациях. В высказываниях А. Петровского – тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги.

В параграфе 1.2 мы дали определение понятию «школьная тревожность». Так Прихожан А.М. указывает, что школьная тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. По определению С.С. Степанова школьная тревожность – переживание эмоционального неблагоприятия, связанное с предчувствием опасности или неудачи. Также мы смогли выделить причины возникновения школьной тревожности:

1. Ребенок не готов к школьному обучению в эмоциональном плане.
2. Ребенок не готов к школе в интеллектуальном плане.
3. Частые переходы или смена учебных заведений, частая смена учителя.
4. Противоречивыми требованиями, предъявляемыми родителями, либо родителями и школой. Например, родители не пускают ребенка в школу из-за плохого самочувствия, а учитель ставит «двойку» в журнал и отчитывает его за пропуск урока в присутствии других детей.
5. Неуверенность и нерешительность ребенка в себе также порождает школьную тревожность.

В параграфе 1.3 мы пришли к выводу, что существует взаимосвязь тревожности и мотивации обучения. Тревожность оказывает неодинаковое влияние на эффективность школьного обучения. Оптимальный уровень тревожности делает обучение эффективнее: активизирует внимание, память, восприятие, интеллектуальные способности. Но когда уровень тревожности превышает норму, это приводит к панике, то есть может выражаться в реальном неблагоприятии школьника.

ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение тревожности у младших школьников с разной учебной мотивацией

2.1 Организация и методы исследования

1. Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность. Оценка состояния тревожности детей является существенным компонентом наблюдения за их личностным развитием и для проведения своевременной коррекционно-развивающей работы.

Для диагностики уровня тревожности мы использовали тест уровня школьной тревожности, разработанный Б. Н. Филлипсом в 1970-х годах, который позволяет определить общий уровень школьной тревожности, а также изучить характер переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Методика предназначена для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста, оптимально применение в 3-7 классах средней школы. Нами были обследованы ученики четвертых классов в количестве 70-ти человек, возраст – 10-11 лет.

Цель: изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста.

Содержание: 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» (Приложение 1).

Процедура диагностики: диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

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

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы 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».

База исследования: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20 г. Белгорода.

2. Мотив учения – это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы. Исследуя мотивацию учения, психологи и педагоги должны установить мотивы и цели учения, эмоции, которые ученик переживает в процессе учения, умение учиться. Мотив проявляется в ситуации выбора, поэтому лучше всего изучить мотивы учения через предпочтение учащимися одних учебных предметов другим, выбор более или менее сложных, репродуктивных или проблемных учебных заданий.

Выделяют две основные разновидности мотивов учебной деятельности: познавательные, направленные на содержание учебного предмета и социальные мотивы, направленные на другого человека в ходе учебного процесса. Очевидно, что эти два мотива учения неравноценны. Они могут находиться на разных уровнях.

Для познавательных мотивов учения выделяют следующие уровни мотивов:

- широкие познавательные мотивы – ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями;
- учебно-познавательные мотивы - ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний;
- мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний, на самосовершенствование личности.

Для социальных мотивов учения выделяют следующие уровни:

- широкие социальные мотивы – мотивы долга и ответственности, понимания социальной значимости учения;

- узкие социальные мотивы (позиционные) – стремление занять определенную позицию в отношении окружающих (например, заслужить их одобрение);

- мотивы социального сотрудничества – ориентация на взаимоотношения и способы взаимодействия с другими людьми.

В развитии учебной мотивации современного школьника большое значение играет формирование мотивации учения.

Анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова) (Приложение 2).

Для определения уровня школьной мотивации учащихся начальных классов может быть использована краткая анкета, состоящая из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Цель: определение уровня школьной мотивации.

Возрастные ограничения: опросник предназначен для работы с детьми 6-11 лет.

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

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

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложена анкета, состоящая из 10 вопросов. На каждый вопрос есть три варианта ответов. Выберите пожалуйста один из предложенных ответов на каждый вопрос».

База исследования: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20 г. Белгорода».

3. Для выявления особенностей школьной тревожности младших школьников с разной учебной мотивацией мы использовали ранговый Н-критерий Крускала-Уоллиса. Критерий предназначен для оценки различий одновременно между тремя, четырьмя и т.д. выборками по уровню какого-либо признака. Он позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе, но не указывает на направление этих изменений. Критерий Н иногда рассматривается как непараметрический аналог метода дисперсионного однофакторного анализа для несвязных. Данный критерий является продолжением критерия U на большее, чем 2, количество сопоставляемых выборок. Все индивидуальные значения ранжируются так, как если бы это была одна большая выборка. Затем все индивидуальные значения возвращаются в свои первоначальные выборки, и мы подсчитываем суммы полученных ими рангов отдельно по каждой выборке. Если различия между выборками случайны, суммы рангов не будут различаться сколько-нибудь существенно, так как высокие и низкие ранги равномерно распределятся между выборками. Но если в одной из выборок будут преобладать низкие значения рангов, в другой - высокие, а в третьей - средние, то критерий Н позволит установить эти различия.

С целью установления связи между уровнями школьной тревожности и учебной мотивацией мы использовали корреляционный анализ Пирсона. Это метод обработки статистических данных, с помощью которого измеряется теснота связи между двумя или более переменными. Корреляционный анализ тесно связан с регрессионным анализом, с его помощью определяют необходимость включения тех или иных факторов в уравнение множественной регрессии, а также оценивают полученное уравнение регрессии на соответствие выявленным связям (используя коэффициент детерминации).

2.2 Результаты и их обсуждение

В соответствии с задачами исследования нами были изучены особенности школьной тревожности детей младшего школьного возраста с разным уровнем мотивации.

Данные, полученные по результатам исследования учебной мотивации младших школьников, представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Распределение младших школьников по уровням учебной мотивации (в %)

№	Учебная мотивация	Уровень мотивации	% учащихся
1	Высокий уровень учебной мотивации	Высокий	55
2	Хорошая школьная мотивация	Средний	17
3	Положительное отношение к школе	Средний	14
4	Низкая школьная мотивация	Низкий	0
5	Негативное отношение к школе	Низкий	14

Анализируя данные, представленные в таблице 2.1. можно сделать вывод о том, что ведущим мотивом в учебной деятельности опрошенных является учебный мотив, он ярко выражен у 55% младших школьников. Можно предположить, что их внутреннее субъективное отношение школьника к учебному процессу, «прикладывание» младшим школьником процесса обучения к себе, к своему опыту и своей жизни проходит успешно. Они стремятся включить процесс обучения в свой опыт и применить его к

своей будущей жизни. 17% опрошенных имеют хорошую школьную мотивацию в учебе. Наличие данного мотива в мотивационно - потребностной сфере учащегося свидетельствует об ориентации школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками, интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации собственного учебного труда. В тоже время, 14% младших школьников, участвующих в исследовании имеют положительное отношение к школе. Таким образом, можно предположить, что младшие школьники зачастую увлекаются той деятельностью, которая им действительно интересна не из-за внешней атрибутики, а следуя своим внутренним целям и стремлениям, получаю удовольствие от самой деятельности. Негативное отношение к школе и низкий уровень учебной мотивации продемонстрировали 14% опрошенных. Эти дети испытывают зачастую трудности в обучении, они не всегда справляются с учебной деятельностью, могут испытывать проблемы во взаимоотношениях как со сверстниками, так и со взрослыми. Часто эти дети могут демонстрировать агрессию как защитную реакцию, могут отказываться выполнять задания и правила поведения.

Данные, полученные по результатам исследования разных видов тревожности у испытуемых, представлены в таблице 2.2.

Согласно данным, представленным в таблице 2.2. мы можем сделать вывод, что большинство младших школьников (57%) обладают средним уровнем тревожности, эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Таблица 2.2.

Распределение младших школьников по уровням выраженности разных видов тревожности (в %)

№	Виды тревожности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Общий уровень тревожности	9	57	34
2	Переживание социального стресса	8	62	30
3	Фрустрация потребности в достижении успеха	6	54	40
4	Страх самовыражения	11	44	45
5	Страх ситуации проверки знаний	9	38	53
6	Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	10	63	27
7	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	21	53	32
8	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	26	49	25

Большинство опрошенных (62%) переживают ситуацию социального стресса на среднем уровне. Это указывает на то, что эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является не напряженным, не негативно окрашенным и не фрустрирующим. У 45% испытуемых присутствует страх самовыражения. Этот факт свидетельствует о том, что большинство детей переживают

негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. Это можно объяснить с одной стороны тем, что эти школьники склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, обладают эгоцентричностью. Такие противоречия в самовосприятии не позволяют им адекватно оценить себя и уж тем более, представить на оценивание окружающих. С другой стороны, в этом возрасте ребенок часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и стыдится, что приводит к появлению стремления «закрыться», спрятать свой внутренний мир от окружающих. 11% школьников данной группы испытуемых не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

Кроме того, сюда примешивается еще и страх ситуации проверки знаний, который выявлен у 53% школьников. Эти дети боятся раскрыться еще и потому, что тревожатся о том, насколько «нормально» и «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих. Здесь наблюдается некоторое противоречие – с одной стороны, школьников волнует мнение о них и оценки окружающих, но с другой они боятся этого, так как, в результате может пострадать их самооценка, а также положение среди сверстников, что для ребенка является очень болезненным. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, часто фрустрирующими, что обусловлено возрастными особенностями.

Продолжая анализировать информацию, представленную в таблице 2.2, мы можем сделать вывод о том, что у 63% испытуемых наблюдается средний уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Это, скорее всего, свидетельствует о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не является ведущим мотивом.

То есть, школьники в некоторой степени ориентированы на мнение и оценку окружающих, но не зависимы от нее. 10% испытуемых данной выборки не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Для этих детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

Большинство школьников, а именно, 54%, испытывают фрустрацию достижения успеха на среднем уровне. То есть, в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают в достижении успеха. Однако, влияние этих факторов не столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны школьников и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне возможно избежать. Не переживают фрустрацию в достижении успеха 6% испытуемых, что подтверждает предположение о том, что ситуация школьного обучения, для большинства детей, является травмирующей, негативно окрашенной и тревожной. 53% испытуемых имеют нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу, что свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у них не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

По результатам исследования таких показателей, как мотивация и тревожность, были получены следующие данные, представленные в таблице 2.3.

Анализируя данные, представленные в таблице 2.3., можно сделать вывод, что большинство представителей данной выборки (55%) имеют высокий уровень учебной мотивации. Они зачастую отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Эти учащиеся четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. Средний уровень учебной мотивации имеют 30% опрошенных.

Таблица 2.3.

Распределение младших школьников с разным уровнем мотивации и тревожности (в %)

ур. Трев. \ ур. Мотив.	высокий	средний	низкий	итого
высокий	16	36	3	55
средний	12	18	0	30
низкий	6	2	6	14
итого	34	56	9	100

Эти дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. Опрошенные учащиеся успешно справляющихся с учебной деятельностью. В то время, как 14% опрошенных имеют низкий уровень мотивации учения. Вполне возможно, что эти школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, либо занимаются на уроке посторонними делами, играми. Испытывают

серьезные затруднения в учебной деятельности. Можно предположить, что они не всегда справляются с учебной деятельностью, могут испытывать проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут даже проявлять агрессивность, отказываться выполнить те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Кроме того, исходя из данных, представленных в таблице 2.3., мы можем сделать вывод о том, что около трети детей (34%), участвующих в исследовании имеют высокий уровень общей тревожности. Таких учащихся может отличать замкнутость и малая общительность, ограниченный круг друзей. Зачастую они могут быть безинициативны, такое поведение может быть связано с ожиданием неудачи, а так же с заниженной или низкой самооценкой. Большинство опрошенных, (56%) имеют средний уровень общей тревожности, что говорит о том, что эти школьники достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда они проявляют беспокойство, которое не всегда может иметь объективные причины, и может быть не обоснованно сложившимися обстоятельствами. Низкий уровень тревожности имеют 9% учащихся, участвующих в исследовании. Им, зачастую, свойственна слабая эмоциональная вовлеченность в различных жизненных ситуациях, эти школьники не всегда склонны к проявлению своих чувств, но, в тоже время, они общительны, активны и инициативны.

С целью выявления статистических различий в показателях тревожности и мотивации у младших школьников мы применили непараметрический статистический Н-критерий Крускала-Уоллиса. Полученные данные представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Статистические различия в показателях тревожности и мотивации у младших школьников

Показатели тревожности и мотивации	Нэмп группа школьников с высоким уровнем тревожности	Нэмп группа школьников со средним уровнем тревожности	Нэмп группа школьников с низким уровнем тревожности	p
Высокий уровень учебной мотивации	12,9	8,3*	0,2	0,045
Средний уровень учебной мотивации	12***	16,9***	11,5***	0,027
Низкий уровень учебной мотивации	12,3***	8,4*	9,8***	0,011

*Примечание: *- $p \leq 0,1$; **- $p \leq 0,05$; ***- $p \leq 0,01$*

Как мы видим, дети, имеющие разный уровень тревожности, на уровне статистической тенденции, отличаются по таким характеристикам, как: высокий уровень учебной мотивации (Нэмп=8,3), средний уровень учебной мотивации (Нэмп=12; 16,9; 11,5), низкий уровень учебной мотивации (Нэмп=12,3; 8,4; 9,8). При этом переживание социального стресса наиболее выражено в группе школьников с низким уровнем тревожности. Также страх не соответствовать ожиданиям окружающих и отношение к школе (как положительное, так и отрицательное) существенно отличаются у школьников с высоким, средним и низким уровнем тревожности. Стоит отметить, что по физиологической сопротивляемости различий выявлено не было (см. Приложение 2).

Для выявления статистически значимых связей между уровнем тревожности младших школьников и уровнем учебной мотивации нами была использована корреляция Пирсона, которая установила наличие 6 корреляционных связей. На основе этого были построены корреляционные плеяды условий учебной мотивации с уровнем тревожности младших школьников (Рис. 2.1)

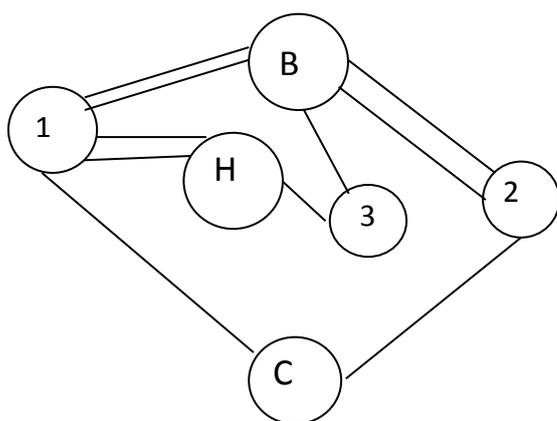


Рис. 2.1. Корреляционные плеяды уровня тревожности с учебной мотивацией.

Условные обозначения: В – высокий уровень тревожности, Н – низкий уровень тревожности, С – средний уровень тревожности, 1 – высокий уровень учебной мотивации, 2 – хорошая школьная мотивация + положительное отношение к школе, 3 – негативное отношение к школе

« — » - прямая корреляционная связь

« == » - обратная корреляционная связь.

Проанализировав данные, представленные на рисунке 2.1, мы можем сделать вывод о том, что у младших школьников с высоким уровнем тревожности в мотивационной структуре преобладает негативное отношение к школе. Кроме того, испытуемые, обладающие негативным отношением к

школе имени так же низкий уровень школьной тревожности. Можно предположить, что они обладают низкой уверенностью в своих силах и часто стараются избегать ответственных заданий.

Испытуемые, имеющие средний уровень тревожности в мотивационной сфере имеют выраженную учебную мотивацию. Это может свидетельствовать о положительном отношении младших школьников в реализации намеченных целей, уверенности в успешном выполнении работы, ответственности и инициативности. Кроме того, мы можем сделать вывод о том, что повышение уровня учебной мотивации влечет за собой нормализацию и стабилизацию уровня тревожности. Это можно объяснить потребностью подростков избежать срыва, неудачи, наказания, что влечет за собой рост тревожности.

Таким образом, в ходе корреляционного анализа гипотеза о том, что уровень тревожности младших школьников зависит от уровня мотивации учебной деятельности, а именно, для учащихся с высоким уровнем учебной мотивации характерен средний уровень школьной тревожности, а для учащихся с низкой учебной мотивацией характерны низкий и высокий уровни школьной тревожности – подтвердилась.

2.3 Рекомендации педагогам и родителям по профилактике школьной тревожности

Избежать школьной тревожности можно лишь одним способом – формируя высокое самоуважение учеников, которое содержит три составляющих. Когда они чувствуют:

1. что могут решать задачи;
2. знают, что могут строить удовлетворяющие обоим отношения с педагогом;

3. вносить свой особый вклад в классный коллектив.

Необходимо направленно повышать уровень «Я могу» с помощью следующих поддерживающих техник:

1. *Делайте ошибки нормальным и нужным явлением.*

Рассказывайте об ошибках. Дети часто видят избирательно. Они могут замечать свои собственные ошибки, но не видеть ошибок других. Отсюда у них появляется уверенность, что все вокруг лучше, способнее, чем они. Учитель может изменить эту установку, если покажет, что каждый делает ошибки. Задавайте детям вопрос: «Что ты можешь сделать, чтобы больше не повторить ошибку?» Отвечая на него, ученики начинают понимать, что важнее научиться не избегать ошибок, а «не наступать дважды на одни и те же грабли».

Показывайте ценность ошибки как попытки. Например: «Ошибка уже сделана. Ну и что? Теперь посмотри, чему можно на ней научиться», «Эта ошибка – не такая уж большая беда. Наконец, если бы ты не делал ошибок, я потеряла бы свою работу!»

2. *Формирование веры в успех.*

Подчеркивайте любые улучшения. Обычно учитель ждет, когда сложная задача будет решена учеником безошибочно, тогда он похвалит его. Однако с такой установкой ждать придется долго. А что если вместо этого замечать каждый маленький шаг вперед?..

Раскрывайте сильные стороны своих учеников. Каждый ученик имеет какие-то силы, неважно насколько скрытые. Едва заметив что-то ценное в ученике, прямо скажите ему об этом или напишите в его тетради. Все ученики хотят и готовы слышать о своих сильных сторонах часто и подробно.

Демонстрируйте веру в своих учеников. Если вы можете искренне демонстрировать веру в способности своих учеников, вы предадите им больше силы, чем любые отметки. Комментарии типа: «Ты можешь это

подтянуть», «Ты из тех учеников, которые это могут сделать» или «Я знаю, что ты сможешь это сделать» – отражают вашу веру в учеников.

Признайте трудность ваших заданий. Многие ученики, особенно избегающие неудач, воспринимают любую новую задачу, как трудную. Признайте, что они правы: «Я знаю, это трудное задание. Имей это в виду. Но я уверен, что ты справишься с ним». Когда же ученик действует успешно, выполняя задание, названное вами «трудными», его самоуважение значительно вырастает.

3. Концентрируйте внимание учеников на прошлых успехах.

Единственный безопасный путь, который мотивирует детей к достижениям, снижает их тревожность – это подчеркивание всего того, что они делают верно. Успех рождает успех, поэтому учитель должен подчеркивать прошлые достижения. Чтобы содействовать продолжению успеха.

4. Признание достижений.

Аплодисменты. Аплодисменты не означают, что вы должны хлопать в ладоши. Просто смысл их: «Здорово! Ты сделал это!»

Выставки. Достижения учеников – сочинения, рисунки, доклады – можно вывешивать на доску, на стенд.

Рекомендации классному руководителю.

1. Отказывайтесь от частого подчеркивания способностей одних и неуспехов других, от прямого противопоставления ребят друг другу.

2. Не ругать при всем классе, говорить чаще наедине. Замечать даже маленькие успехи «слабых», но не подчеркивать резко это как нечто неожиданное.

3. Называть всех по именам и добиваться этого в обращении ребят друг к другу.

4. Постоянно подчеркивать, что отношения в классе должны определяться не только успеваемостью, но и теми добрыми делами, которые совершил человек для других, от класса к классу воспитывать понимание

того, что способность к хорошему учению лишь одно из многочисленных свойств личности.

5. Чаще разговаривать с замкнутыми, «неинтересными» ребятами, ведь поведение ребят во многом подражательно и дети начинают проявлять интерес к этому «неинтересному».

6. Все, что происходит с ребятами, принимайте всерьез.

7. Внимательно относитесь ко всем внешним проявлениям личности ребят.

8. Изучать свойства каждой личности, определять мотивы поведения, выяснять причины каждого «отклонения».

9. Изучать круг интересов, выяснять, чем может быть интерес каждый для других.

10. Учить ребят анализировать прожитое время.

Рекомендации для учителей.

1. создавать ситуацию успеха в учебной и внеучебной деятельности.

2. проанализировать состояние учебного процесса и найти причину отсутствия учебной мотивации.

3. планировать совместную учебную и внеучебную деятельность с учащимися положительно или нейтрально настроенными по отношению к дезадаптированным учащимся.

4. изучить схему анализа социометрического статуса

5. продумывать систему личностного оценивания по школьным предметам.

6. организовать совместную работу с родителями дезадаптированных учащихся.

7. консультирование у психолога и социального педагога

Рекомендации для учителей, направленные на сплочение ученического коллектива.

Базовая цель поведения ученика – чувствовать свою причастность к жизни школы – означает «чувствовать свою важность и значимость». Чтобы помочь ребенку чувствовать свою коммуникативную состоятельность, т. е. строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и одноклассниками, мы предлагаем следующие рекомендации:

1. Создать в классе единую систему традиций и ценностей.

Для этого можно предложить детям ответить на вопросы анкеты:

Каким, по твоему мнению должен быть дружный класс?

Как сделать так, чтобы класс стал дружным?

Какие традиции есть в нашем классе?

Назови твои «можно» и «нельзя» в классе.

Какие мероприятия в классе, по твоему мнению, должны стать традиционными?

Ввести традицию обратной связи. В конце каждой четверти и в конце года дети пишут записки, где могут задать вопрос, написать что-то наболевшее, о чем не могут сказать вслух. На основе этого педагог планирует воспитательную работу.

Создать «ящик пожеланий». Проводить как можно больше традиционных внеклассных мероприятий.

Традиция учащихся класса под названием «Я пришел в этот день в этот мир».

Традиция быть всем классом всегда рядом с тем, у кого в жизни наступили трудные дни.

Традиция походов и экскурсий на природу, по памятным местам своего отечества, своей страны.

2. Особую работу следует вести с «отвергнутыми» детьми.

Попытаться привлечь их к совместной деятельности класса.

Найти для них поручения, где они раскрывали бы свои лучшие способности.

Чаще хвалить и поощрять их в присутствии класса, но делать это за конкретно выполненное ими действие или поступок.

3. Работа в группах.

На уроках можно организовать работу по подгруппам, причем в каждой должны быть как «сильные», так и «слабые» ученики. Группа должна придерживаться принципа взаимопомощи и поддержки, должна быть мотивация на достижение, а между группами необходим момент соперничества.

4. Распределение между учащимися поручений.

Для этого ученики на доске пишут слова, которые являются знаковыми для определения будущих поручений. Затем ребята определяют, какое постоянное поручение в классе они хотели бы выполнять.

- дежурные по классу, по школе, по этажу;
- медицинская служба класса – фиксируют пропуски занятий, сдают медицинские справки в мед кабинет, организуют посещение больных ребят;
- библиотечная служба класса – помощь в подборе литературы для сценариев классных дел, анализ читательских интересов класса;
- дежурные по столовой и гардеробу;
- хозяйственная служба класса;
- служба озеленения;
- сценарная группа и т. д.

От классного руководителя требуется лишь умелое руководство деятельностью учащихся, предоставление им свободы и самостоятельности. Классные руководители должны помочь поддерживать инициативу детей. Самое главное – классный руководитель должен видеть маленький и большой успех каждого ученика в порученном ему деле и умело поощрять его.

Профилактика тревожности (Рекомендации родителям).

1. Общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: «Много ваши учителя понимают! Меня лучше слушай!»).

2. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.

3. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом дается какой-либо учебный предмет, лучше лишней раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить.

4. Доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.

5. Если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемленным. Если родители не удовлетворены поведением и успехами своего ребенка, это еще не повод, чтобы отказать ему в любви и поддержке. Пусть он живет в атмосфере тепла и доверия, и тогда проявятся все его многочисленные таланты.

Родители и учителя не должны подрывать авторитет друг друга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с поставленной целью в данном исследовании были решены следующие задачи:

- 1) выполнен теоретический анализ источников по рассматриваемой проблеме;
- 2) исследованы особенности проявлений тревожности у детей младшего школьного возраста;
- 3) проанализированы особенности школьной тревожности младших школьников с разной учебной мотивацией;
- 4) составлены рекомендации педагогам и родителям по профилактике школьной тревожности.

В понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить два подхода - понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство и понимание тревожности как реакции на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни. В отечественной психологии большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать ее дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики:

- понятие тревожности как эмоционального состояния и как устойчивого свойства черты личности или темперамента;
- понятие тревожности как многозначного психологического термина, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека.

Были выявлены особенности проявления и причины возникновения школьной тревожности:

1. неготовность ребенка к школьному обучению в эмоциональном плане;
2. неготовность ребенка к школе в интеллектуальном плане;

3. частые переходы в другие учебные заведения, частая смена учителя;
4. Противоречивые, либо завышенные требования, предъявляемые родителями и школой;
5. Неуверенность и нерешительность ребенка в себе.

В результате проведенного эмпирического исследования нами была установлена взаимосвязь между школьной тревожностью и мотивацией учебной деятельности у младших школьников. Эмпирические данные подтверждены методом математического анализа (корреляционный анализ Пирсона, статистический Н-критерий Крускала-Уоллиса).

Заявленная в данной работе гипотеза – уровень тревожности младших школьников зависит от уровня мотивации учебной деятельности, а именно, для учащихся с высоким уровнем учебной мотивации характерен средний уровень школьной тревожности, а для учащихся с низкой учебной мотивацией характерны низкий и высокий уровни школьной тревожности - в результате проведенного экспериментального исследования подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алхазидшвили, А.А. Исследование уровня тревожности в экспериментальном и обычном классах. В сб.: Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения [Текст] /Алхазидшвили А. А., Имедадзе - Тбилиси, 1969 - 483с.
2. Аракелов, Н.Е. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции [Текст] / Аракелов Н.Е., Шишкова Н. Вестник МУ, сер. Психология. № 1. 1998 – 374 с.
3. Аракелов, Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности. Психологический журнал. №2 [Текст] / Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е., 2002 – 538 с.
4. Битякова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / Битякова М.Р. - М.: Совершенство, 1997 - 298 с.
5. Имедадзе, И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте [Текст] / Имедадзе И.В. - Тбилиси, 2003 – 498 с.
6. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника [Текст] / Кочубей Б.И., Новикова Е.В. - М., 1998 – 611 с.
7. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности [Текст] / Мерлин В.С. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996 – 355 с.
8. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Микляева А.В., Румянцева П.В. -Речь. СПб., 2004 - 248 с.
9. Немов, Р.С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.: Книга 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика [Текст] / Немов Р.С. - М., 2000 – 654 с.
10. Немов, Р.С. Психология: Психология образования. Кн. 2. [Текст] / Немов Р.С. - М.: Владос, 1994 – 446 с.

11. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Овчарова Р.В. ТЦ, Сфера. М., 2001 – 278 с.
12. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / Петровский А.В. -М., 2003 – 266 с.
13. Прихожан, А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе [Текст] / Прихожан А.М. -М., 2001 – 231 с.
14. Прихожан, А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: Личностный аспект: Дис. д-ра психол. Наук [Текст] / Прихожан А.М. - М., 1996 – 174 с.
15. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании Учебное пособие [Текст] / Рогов Е.И.- М.: ВЛАДОС, 1996 – 710 с.
16. Роджерс, К.К. Наука о личности. История зарубежной психологии [Текст] / Роджерс К.К. - М., 2001 – 555 с.
17. Романин, А.Н. Практическая психология и психотерапия [Текст] / Романин А.Н. - М.: Кнорус, 2011 - 510 с.
18. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением [Текст] / Славина Л.С. - М., 2003 – 441 с.
19. Степанов, С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога родителям [Текст] / Степанов С. С. - М. 1995 - 347с.
20. Суворова, В.В. Психофизиология стресса [Текст] / В.В. Суворова. - М.: Педагогика, 1975 - 296 с.
21. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / Фрейд З. - М., 2002 – 566 с.
22. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст] / Фромм Э. - М., 2001 – 477 с.
23. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени [Текст] / Хорни К. - М., 2000 – 730 с.
24. Чистякова, М.И. Психогимнастика [Текст] / Чистякова М.И. - М., 2005 – 248 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Диагностические методики в порядке их предъявления.

1. Методика диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса.

Цель: изучение 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».

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».

Обработка и интерпретация результатов.

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.
2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во

многим определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24. 30, 33, 36, 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижение успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17, 22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14, 18, 23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

Ключ к вопросам.

1 -	7-	13-	19-	25 +	31 -	37-	43 +	49-	55-
2 -	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-

3-	9-	15-	21 -	27-	33-	39 +	45-	51 -	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42 -	48-	54-	

Результаты.

1) Число несовпадений знаков («+» - да, «-» - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

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

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

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

6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

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

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

Текст опросника

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20. Похож ли ты на своих одноклассников?

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

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

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

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

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

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

27. Боишься ли ты временами вступать в спор?

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

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

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

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

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

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

34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

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

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

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

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

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

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

52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

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

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

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

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

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

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

Протокол по результатам исследования уровня тревожности

Методика Тест школьной тревожности Филлипса
Цель определить уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей мл. школьного возраста
Класс _____ **Количество испытуемых** _____ **Дата** _____ **Время** _____

№	Фамилия, имя	Уровень трев-ти	Уровень тревожности по каждому фактору								Всего факто-ров
			1	2	3	4	5	6	7	8	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
Всего для класса											

Низкая тревожность (НТ) _____ *Повышенная тревожность (ПТ)* _____ *Высокая тревожность (ВТ)* _____

_____ **Наиболее тревожные факторы для учащихся класса(почеркнуть):**

1 – общая тревожность в школе;
знаний;
2 – переживание социального стресса;
окружающих;
3 – фрустрация потребности в
сопротивляемость
достижению успеха;
4 – страх самовыражения;
отношении с учителями.

5 – страх ситуации проверки
6 – страх не соответствовать
7 – низкая физиологическая
стрессу;
8 – проблемы и страхи в

2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (1-4 кл.).

Методика Н. Г. Лускановой.

Цель: Определение уровня школьной мотивации.

— ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в три балла;

— нейтральный ответ («не знаю», «бывает по-разному» и т.п.) оценивается в один балл;

— ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в ноль баллов.

Оценки в два балла отсутствовали, так как математический анализ показал, что при оценках в ноль, один, три балла возможно более надёжное разделение детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией.

Установлено пять основных уровней школьной мотивации:

Первый уровень. 25—30 баллов — высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

Второй уровень. 20—24 балла — хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах

на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень. 15–19 баллов — положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

Четвертый уровень. 10–14 баллов — низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

Пятый уровень. Ниже 10 баллов — негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (5—6 лет) часто плачут, просят домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения. Рисунки таких детей, как правило, не

соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

ТЕСТ

Инструкция: Выбери один из трёх предъявляемых ответов (наиболее тебе подходящий) на поставленный вопрос, отметь его галочкой.

1. Тебе нравится в школе?

- а) не очень б) нравится в) не нравится

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идёшь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

- а) чаще хочется остаться дома б) бывает по-разному в) иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошёл бы в школу или остался дома?

- а) не знаю б) остался бы дома в) пошёл бы в школу

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

- а) не нравится б) бывает по-разному в) нравится

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- а) хотел бы б) не хотел бы в) не знаю

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

- а) не знаю б) не хотел бы в) хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- а) часто б) редко в) не рассказываю

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

- а) точно не знаю б) хотел бы в) не хотел бы

9. У тебя в классе много друзей?

- а) мало б) много в) нет друзей

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

- а) нравятся б) не очень в) не нравятся

Данная анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребенка, а также может применяться для групповой диагностики. При этом допустимы два варианта предъявления. Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение — положительной динамикой в обучении и развитии младшего школьника.

Результаты статистической обработки данных.

1. Непараметрический статистический H-критерий Крускала-Уоллиса.

Показатели тревожности и мотивации	Нэмп группа школьников с высоким уровнем тревожности	Нэмп группа школьников со средним уровнем тревожности	Нэмп группа школьников с низким уровнем тревожности	p
Переживание социального стресса	5,8**	9,8**	6,7***	0,013
Фрустрация потребности в достижении успеха	7,5**	5,4	3,3*	0,04
Страх самовыражения	14,5***	5,2	7,1***	0,031
Страх ситуации проверки знаний	1,2	1,6	4,6*	0,016
Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	6,6**	7,4**	9,1**	0,006
Физиологическая сопротивляемость стрессу	5,4	6,4	6,4	0,6
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	27***	76	36*	0,02
Школьная мотивация	12,9	8,3*	0,2	0,045
Положительное отношение к школе	12***	16,9***	11,5***	0,027
Негативное отношение к школе	12,3***	8,4*	9,8***	0,011

2. Корреляционная матрица (высокий уровень тревожности)

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8
x2		-0,01416						
x3	0,3709	0,004095						
x4	0,1163	-0,2088	0,1206					
x5	0,3264	0,1519	0,4719	0,2411				
x6	0,5129	0,03037	0,3371	0,3273	0,07143			
x7	0,1184	-0,2064	0,3723	-0,1265	0,3865	-0,05522		
x8	0,3456	0,3731	0,4176	0,1163	0,3538	0,2031	0,2411	
x9	0,5533	0,4564	0,9091	-0,1545	0,7044	0,4719	0,4095	0,4453

Критическое значение=0,4287

Число значимых коэффициентов=7 (19%)

3. Корреляционная матрица (низкий уровень тревожности)

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	
x2		0,04915							
x3		0,2003	0,5095						
x4		0,02542	0,2491	0,0358					
x5		0,3829	0,1558	0,1823	0,2408				
x6		0,1162	0,6784	0,5798	0,3774	0,2728			
x7		0,153	0,4324	0,2644	0,08947	-0,1078	0,3407		
x8		0,4074	0,2303	0,3911	0,4103	0,4067	0,3629	0,3073	
x9		0,5031	0,5330	0,6518	0,3615	0,4319	0,7699	0,4425	0,6628

Критическое значение=0,4287

Число значимых коэффициентов=11 (30%)

4. Параметрическая корреляция. Корреляционная матрица

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	
x2		0,372							
x3		0,1486	0,02284						
x4		0,1026	-0,08776	-0,5662					
x5		-0,1179	0,242	-0,2201	0,0198				
x6		0,1192	-0,01375	-0,1027	0,1863	0,03412			
x7		0,1182	0,3129	-0,03181	-0,1245	-0,05428	0,1816		
x8		0,194	0,2349	-0,1344	0,05048	0,1572	0,4107	0,3946	
x9		0,1269	0,3241	-0,4227	0,5959	0,09354	0,1383	-0,007055	0,184

Критическое значение=0,4275

Число значимых коэффициентов=2 (5%)