

Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа

Зотова Фируза Рахматулловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры ТиМФВ Камского государственного института физической культуры

Закирова Лейсан Мударисовна, кандидат психологических наук, зав. кафедрой общей психологии Института экономики, управления и права

Эффективность любой человеческой деятельности, в том числе и учебной, зависит от множества факторов, среди которых важную роль играют субъективные, т.е. связанные с особенностями самого субъекта деятельности.

Рассматривая значимость различных субъективных факторов (мотивации, установок, переживаний и др.), В.Н. Астахов, Н.М. Пейсахов, А.О. Прохоров и другие указывают на то, что психические состояния во многом определяют успешность деятельности субъекта, оказывают влияние на его психическое и физическое здоровье. В полной мере это относится и к учебной деятельности школьников.

Учебный процесс в школе насыщен эмоциями, переживаниями, чувствами, оказывающими влияние на успешность учебной деятельности. Оптимальная степень эмоционального возбуждения ученика, его сосредоточенность на уроке способствуют повышению эффективности его деятельности. А такие состояния, как фрустрация, агрессия, ригидность, не позволяют ученику полностью раскрыть свои способности, ведут к его эмоциональному неблагополучию. Между тем исследованиями отечественных психологов доказано, что эмоциональное благополучие ребёнка является обязательным условием развития его личности.

Стойкое отсутствие эмоционального благополучия приводит к формированию неустойчивой самооценки и проявляется в возникновении ситуативной и личностной тревожности, снижении психосоматического здоровья. Высокий уровень тревожности обычно сопровождается неадекватным поведением личности и снижает результативность деятельности, в том числе учебной.

Для повышения эффективности учебной деятельности, минимизации множества стрессогенных ситуаций или смягчения их воздействия на учащихся учителю современной школы необходимо уметь постигать, оценивать и регулировать психическое состояние своих подопечных.

Каков же уровень и характер школьной тревожности современных школьников? Отличаются ли эти показатели у подростков, обучающихся в инновационных и типовых общеобразовательных школах? (Под «инновационными школами» мы понимаем общеобразовательные учебные заведения с усиленной и специализированной подготовкой к обучению в вузах определённого профиля, в процессе которой применяются новые педагогические технологии, средства и методы. Ценностной ориентацией таких школ является образование высокого уровня и качества.)

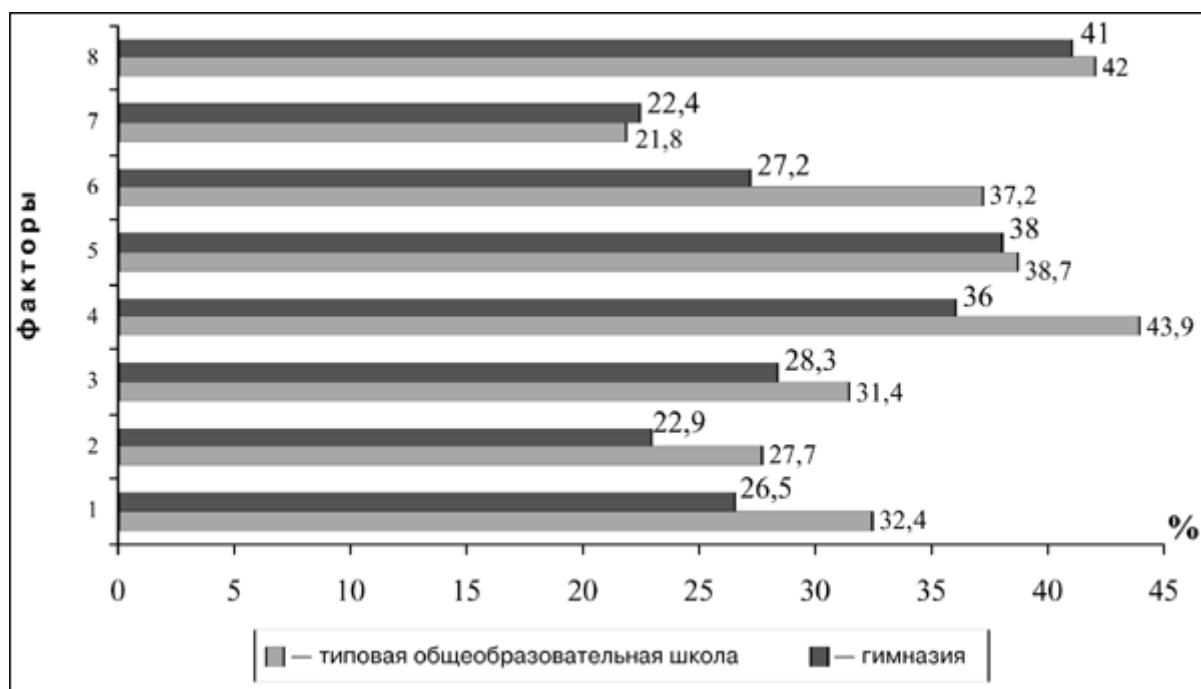
В нашем исследовании участвовали учащиеся девятых классов двух гимназий (физико-математического и гуманитарного профиля) и двух типовых общеобразовательных школ. Общее число исследуемых составило 144 человека.

Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой, проводилось по методике Филлипса. (Тест школьной тревожности Филлипса состоит из 58 вопросов, на каждый из которых требуется ответить «да» или «нет». Ответы группируются и образуют 8 факторов тревожности.)

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием оценки значимости различий между группами по t-критерию Стьюдента. Корреляционный анализ проводился с помощью пакета программ STATISTICA for Windows, statSoft, Inc., 1995.

Анализ полученных результатов показал, что практически по всем факторам школьной

тревожности учащиеся типовых школ имеют больший процент выраженности, чем учащиеся гимназии. Любопытными, на наш взгляд, являются результаты ранжирования факторов тревожности самими исследуемыми в обеих группах (см. рис.).



Выраженность факторов тревожности у исследуемых школьников.

Примечание: 1 — общая тревожность в школе; 2 — переживание социального стресса; 3 — фрустрация потребности в достижении успеха; 4 — страх самовыражения; 5 — страх ситуации проверки знаний; 6 — страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 7 — низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 8 — проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Так, учащиеся типовых школ (43,9%) в первую очередь тревожатся по поводу негативных эмоциональных ситуаций, сопряжённых с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей (*страх самовыражения*).

Анализируя ответы учащихся, укажем на то, что 81,8% респондентов волнует мнение других по отношению к ним самим, т.е. они переживают критические замечания в свой адрес, боятся быть отвергнутыми. Они осторожны в высказывании своего мнения и предпочитают не спрашивать других, даже если чего-то не поняли, поскольку боятся выглядеть смешными. Выраженность этого фактора тревожности у гимназистов на 8% ниже такового у сверстников из школ и занимает третье место среди факторов школьной тревожности. Возможно, это в какой-то мере объясняется различиями в психолого-педагогическом климате в исследуемых учебных заведениях.

У учащихся гимназии доминируют *проблемы и страхи в отношениях с учителями* (41%), что указывает на неблагоприятный фон отношений обучающихся со взрослыми. У учащихся школ данный фактор тревожности также является значимым (II место), он обнаружен у 42% учащихся. По мнению респондентов в обеих группах, ученики, не справляющиеся с учёбой, теряют расположение учителя и авторитет среди сверстников. Почти все опрошенные (94% гимназистов и 81,8% учащихся школ) отметили, что учителя нередко оценивают их необъективно, а 18% гимназистов и 22,7% учащихся школ недовольны взаимоотношениями с педагогами.

Наши результаты согласуются с исследованиями М.М. Безруких [2], И.В. Дубровиной [3], утверждающими, что многие педагоги акцентируют внимание лишь на приобретении школьником знаний и учебных навыков, ориентируясь при этом на темповые характеристики их деятельности. Это выражается, в частности, в скоростных установках при обучении детей

математике, письму и чтению в начальной школе, интенсификации учебного процесса (которая может быть и скрытой — когда при реальном сокращении количества учебных часов объём учебного материала сохраняется и даже увеличивается), отношении к ученику через призму учебных успехов и неудач, что, несомненно, отражается на характере взаимоотношений педагогов и учащихся.

Страх ситуации проверки знаний тревожит гимназистов во вторую очередь, а учащихся школ — в третью. 62% гимназистов и 81,8% учащихся школ утверждают, что, выполнив задание в классе, сильно беспокоятся о том, хорошо ли с ним справились.

Учащихся школ в значительной степени тревожит *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* — такой вариант ответа характерен для 37,2% респондентов. У этих учащихся нет уверенности в том, что они хорошо запомнят весь учебный материал; они боятся получить оценку ниже, чем ожидают родители. В ходе устного опроса и беседы с респондентами мы установили, что часто взаимоотношения детей с родителями выстраиваются через школьные дневники, от школьных отметок зависят поощрения и наказания, то есть налицо тот же формальный подход, что и у педагогов. Возможно, что нередко наблюдаемые в семьях проблемы детско-родительских отношений в определённой степени обусловлены и таким формализмом.

Любопытно, что опасение не соответствовать ожиданиям окружающих беспокоит гимназистов в меньшей степени (27,2%). Возможно, что в большинстве случаев их успехи соответствуют ожиданиям родителей; вполне вероятно также, что их отличает больший эмоциональный контакт с родителями.

Уровень общей тревожности в общеобразовательных школах в целом выше такового в гимназиях. (Фактор общей тревожности формируется из ответов на 22 вопроса и даёт, на наш взгляд, наиболее полную информацию о состоянии проблемы.) Половина опрошенных подростков из школ утверждают, что когда учитель объясняет материал, им кажется, что одноклассники понимают его лучше, чем они сами. При работе над трудным заданием у 81,8% учащихся школ возникает «амнезия» — «забыл то, что хорошо знал раньше». Этот вариант ответа выбрали также и 64% гимназистов.

Треть исследуемых в обеих группах беспокоятся по поводу *фрустрации потребности в достижении успеха*. Более трети опрошенных учащихся школ и гимназий считают, что одноклассники будут смеяться над ними, если они допустят ошибку в ответе.

72,7% учащихся школ и 60% гимназистов сетуют на высокую скорость подачи учебной информации. Им часто хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала («до тех пор, пока мы не поймём»).

Объясняя причины интенсификации учебного процесса, учителя современной школы утверждают, что для выполнения существующей программы они вынуждены на каждом уроке вводить новые понятия, доказывать новые теоремы. А. Киселёв [4] по этому поводу пишет: «Школа превратилась в конвейер знаний, который движется с чрезмерно большой и не соответствующей возможностям ребёнка скоростью...»

Незначительная доля учеников гимназии *переживает социальный стресс* (22,5% против 27,7% школьников), большинство же довольно быстро развивает социальные контакты, прежде всего со сверстниками.

Корреляционному анализу были подвергнуты 8 факторов тревожности школьников. Интеркорреляционный анализ факторов тревожности учащихся общеобразовательной школы (см. табл. 1) показывает, что между ними существует взаимосвязь.

Таблица 1. Результаты интеркорреляционного анализа факторов тревожности учащихся общеобразовательной школы (r)

		Факторы тревожности						
		2	3	4	5	6	7	8
1		-0,15	0,26	0,36*	0,78**	0,43*	0,74**	0,35*
2			0,28	-0,07	-0,12	0,06	0,02	0,11

3	0,38*	0,34*	0,72**	0,4*	0,73**
4		0,55**	0,15	0,22	0,57**
5			0,34*	0,58**	0,36*
6				0,47**	0,4*
7					0,5**

Примечание: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; 1 — общая тревожность в школе; 2 — переживание социального стресса; 3 — фрустрация потребности в достижении успеха; 4 — страх самовыражения; 5 — страх ситуации проверки знаний; 6 — страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 7 — низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 8 — проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Корреляционный анализ факторов тревожности учащихся гимназий (см. табл. 2) показал, что практически все симптомы тревожности имеют заметные взаимосвязи, такие, как:

Таблица 2. Результаты интеркорреляционного анализа факторов тревожности учащихся гимназий (r)

		Факторы тревожности						
	2	3	4	5	6	7	8	
1	0,29	0,58**	0,26	0,85**	0,57**	0,78**	0,7**	
2		0,35*	0,3*	0,31*	0,28	0,07	0,35*	
3			0,16	0,57**	0,44**	0,25	0,76**	
4				0,19	0,33*	0,33*	0,18	
5					0,5**	0,65**	0,67**	
6						0,46**	0,42**	
7							0,39**	

Примечание: см табл. 1.

1. Общая школьная тревожность с фрустрацией потребности в достижении успеха ($r = 0,58$; $p < 0,01$), со страхом ситуации проверки знаний ($r = 0,85$; $p < 0,01$), со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих ($r = 0,57$; $p < 0,01$), с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ($r = 0,78$; $p < 0,01$) и со страхами в отношениях с учителями ($r = 0,7$; $p < 0,01$).

2. Переживание социального стресса с фрустрацией потребности в достижении успеха ($r = 0,35$; $p < 0,05$), со страхом самовыражения ($r = 0,3$; $p < 0,05$), со страхом ситуации проверки знаний ($r = 0,31$; $p < 0,05$), со страхами в отношениях с учителями ($r = 0,35$; $p < 0,05$).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха, со страхом ситуации проверки знаний ($r = 0,57$; $p < 0,01$), со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих ($r = 0,44$; $p < 0,01$) и с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ($r = 0,76$; $p < 0,01$).

4. Страх самовыражения со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих ($r = 0,33$; $p < 0,05$) и с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ($r = 0,76$; $p < 0,05$).

5. Страх ситуации проверки знаний со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих ($r = 0,5$; $p < 0,01$), с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ($r = 0,65$; $p < 0,01$) и со страхами в отношениях с учителями ($r = 0,67$; $p < 0,01$).

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ($r = 0,46$; $p < 0,01$) и со страхами в отношениях с учителями ($r = 0,42$; $p < 0,01$).

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу со страхами в отношениях с учителями ($r = 0,39$; $p < 0,01$).

По остальным факторам связь не значима.

Итак, анализируя корреляционные связи, можно с уверенностью утверждать, что общее эмоциональное состояние ребёнка связано с различными формами его включения в жизнь школы. Если уровень общей школьной тревожности высок, то это влечёт за собой развитие стереотипного поведения — бегство, защитную агрессию (вербальную и невербальную), оцепенение (низкая физиологическая сопротивляемость).

Высокий уровень развития фрустрации сопровождается гаммой отрицательных эмоций, о чём и свидетельствуют полученные данные. Постоянные переживания неудачи могут возникать при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к какой-либо цели. Учителю важно акцентировать своё внимание не только на знаниях и учебных навыках ученика, но и на его психическом состоянии. В соответствии с этим необходимо подбирать определённые формы контроля за ходом усвоения знаний.

Страх перед неуспехом, боязнь поражения приводят учащихся к поиску различных причин, чтобы не пойти в школу или уйти с урока. Неуспех, как правило, вызывает отрицательные эмоции и нежелание выполнять трудные учебные задания. И если неуспех повторится, то может закрепиться отрицательное отношение к учёбе. Поэтому взрослым (учителям и родителям) необходимо сформировать у школьников положительное отношение к учебным предметам и процессу обучения.

Потребность в самоутверждении настолько сильна, что старшеклассник готов на многое: он может поступиться своими взглядами и убеждениями, совершить действия, которые расходятся с его моральными установками. Боязнь потерять авторитет в глазах окружающих («потерять лицо») приводит к тому, что возникает страх не соответствовать ожиданиям других. Это, в свою очередь, влечёт за собой возникновение страха ситуации проверки знаний. Физиологически этот страх может выражаться в виде неадекватного, деструктивного поведения («дрожь в коленках», «частое сердцебиение», «боязнь вступать в спор» и т.д.). Эмоциональное благополучие ученика во многом зависит от оценки его учебной деятельности взрослыми. Эта оценка даёт возможность занять достойное место среди одноклассников, заслужить уважение учителя и «завоевать любовь родителей». Чаще всего смысл оценки выступает в стремлении добиться успеха в учебном процессе и тем самым получить уверенность в своих умственных способностях и возможностях.

В целом проведённое исследование выявило различия в уровне и характере тревожности у учащихся гимназий и общеобразовательных школ. Корреляционный анализ показал, что общий уровень школьной тревожности зависит от ряда взаимосвязанных факторов. При невысоком общем уровне школьной тревожности в различных общеобразовательных учреждениях вероятность его увеличения высока, что необходимо учитывать в педагогической деятельности.

К сожалению, использованная в исследовании стандартизированная диагностическая методика не даёт возможности в полной мере выявить характер зависимости исследуемых факторов. Данная проблема требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Астапов В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревожности // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 5.
2. Безруких М.М. Проблемные дети. М., 2000.
3. Дубровина И.В. Школьники и охрана их здоровья // Школа здоровья. 1998. Т. 5. № 2.
4. Киселёв А. О модернизации общего образования // Магариф. 2002. № 2.
5. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.
6. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. М. Пейсахова. Казань, 1997.