

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ЗАХАРЕНКО ОЛЕСЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И
СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ
КЛАССОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

21 05 2024



Руководитель

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

21 05 2024



Обучающийся

Захаренко О.А.

24 05 2024



Дата защиты

20.06.2024

Оценка

Красноярск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ	
1.1. Тревожность как психологический феномен.....	6
1.2. Проявление ситуативной тревожности у обучающихся девятих классов.....	16
1.3. Понятие академической успеваемости в психолого-педагогической литературе.....	22
Выводы по Главе 1.....	28
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ	
2.1. Организация и анализ психодиагностического исследования взаимосвязи академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся девятого класса.....	31
2.2. Психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня ситуативной тревожности обучающихся девятих классов.....	36
Выводы по Главе 2.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	41
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	43
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	46

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования.

На сегодняшний день научные исследования показывают, что растет интерес к проблеме тревожности. Процесс формирования тревожных состояний в школьных условиях вызывает особую озабоченность психологов. По данным Всемирной организации здравоохранения, школы сегодня являются источником целого ряда факторов, негативно влияющих на здоровье школьников. И следствием такого неблагоприятного воздействия часто является нарушение психологического здоровья учащихся.

Проблема тревожности - одна из самых актуальных проблем современной психологии. В настоящее время наблюдается рост числа тревожных детей. Для таких детей характерны повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность, скованность и неуверенность в себе.

Эта проблема имеет ярко выраженную возрастную специфику. Чтобы выявить суть этого явления и понять возрастные закономерности формирования эмоциональной сферы человека, необходимо изучить тревожность на различных этапах детства. Возникновение и закрепление тревожности в первую очередь связано с неудовлетворительными возрастными потребностями ребенка. Однако тревожность может быть не только эмоциональным состоянием человека, но и частью его личности - чертой характера или темперамента.

Да, чувство тревожности в школьном возрасте неизбежно. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальную «критическую точку» для каждого ребенка, после которой оно начинает оказывать скорее дезорганизующий, чем мобилизующий эффект.

По мнению ряда авторов, таких как А.Л. Венгер, Б.И. Кочубей, Е.Б. Новикова, Е.П. Хабиров, основными причинами ситуативной тревожности обучающихся являются: учебная перегрузка, дисфункциональные отношения с учителями, неадекватные требования со стороны родителей, ситуация с оценками

и экзаменами, смена педагогического коллектива, а также неблагоприятные отношения с родителями и сверстниками.

В современной системе образования доминирует когнитивный подход к обучению, при котором акцент делается на умственном развитии ребенка. Такой подход часто не учитывает особенности развития личности ребенка, его индивидуальный жизненный опыт, эмоциональное отношение к себе и окружающему миру. Это приводит к проблемам в построении гармоничных отношений с самим собой, с другими людьми и адаптации к социальному окружению.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования позитивного социального опыта, социальной компетентности современного подростка, а также недостаточной реализацией возможностей системы образования в организации психолого-педагогической поддержки подростков, способствующей развитию механизмов адаптации к социальной среде, формированию социальной компетентности современных подростков.

Исследования по данной теме свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся. Многие психологи говорят о том, что современное обучение часто сопровождается повышением ситуативной тревожности обучающихся. Но умеренная тревожность должна присутствовать у школьников. Ведь она мобилизует память, внимание и интеллектуальные способности подростка. В этом случае ситуативная тревожность выступает в качестве активатора учебного процесса. Делает его более эффективным и успешным.

Актуальность темы исследования заключается в том, что, несмотря на то, что в настоящее время в нашей стране тревожность у детей и подростков изучается в основном в узких рамках конкретных прикладных проблем, таких как школьная, экзаменационная тревожность, детские страхи и т.д., исследования успеваемости как фактора в формировании тревожности недостаточны.

Цель исследования: изучить взаимосвязь академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся девятого класса.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует взаимосвязь между уровнем академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся девярых классов.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть тревожность как психологический феномен.
2. Сделать анализ ситуативной тревожности обучающихся девярых классов.
3. Проанализировать понятие академической успеваемости в психолого-педагогической литературе.
4. Определить взаимосвязь академической успеваемости и уровня ситуативной тревожности обучающихся девярых классов.
5. Подобрать психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня ситуативной тревожности обучающихся девярых классов.

Объект исследования: ситуативная тревожность.

Предмет исследования: взаимосвязь академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся девярых классов

Теоретическое значение работы: систематизация данных о механизмах формирования ситуативной тревожности в подростковом возрасте.

Практическое значение работы: получение новых фактов, которые могут быть использованы в целях разработки методов коррекции ситуативной тревожности и повышения академической успеваемости.

Методы исследования:

Теоретические методы: анализ литературы по теме исследования.

Эмпирические методы: тестирование, анализ школьной документации

Методики:

Опросник ситуационной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптированный Ю.Л. Ханиным)

Методы математической статистики: t – Спирмен.

Структура работы: работа состоит из введения, двух Глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

1.1. Тревожность как психологический феномен

В настоящее время симптомы тревожности наблюдаются у все большего числа людей на Земле. Двадцать лет назад едва ли каждый четвертый житель развивающихся стран испытывал умеренную тревогу, но к концу прошлого тысячелетия, по меньшей мере, три четверти населения стали испытывать тревогу. Тревожность проявляется в постоянном беспокойстве, ожидании неблагоприятного развития событий, неуверенности во всем, постоянном предчувствии худшего. Человеку нелегко жить в таком состоянии. Это выматывает, ослабляет разум и волю, подталкивает к совершению необдуманных и нелогичных поступков. Повышенная тревожность лежит в основе большинства случаев девиантного поведения школьников. Постоянно угнетающие их чувства неуверенности и страха парализуют волю, мешают здраво рассуждать и толкают на необдуманные поступки.

Однако тревожность следует отличать от тревоги. Если тревога - это эпизодическое проявление волнения и беспокойства, то тревожность - это уже стабильное состояние. Тревожность проявляется почти всегда, и она не связана с какой-либо конкретной ситуацией. Это состояние сопровождает любой вид деятельности. Согласно определению Б.И. Лебедева, тревога - это ощущение конкретной, неопределенной угрозы, неясное чувство опасности, страх перед неизвестными вещами. В отличие от тревоги, тревожность считается эмоциональным состоянием, чертой характера или личностной чертой. Можно сказать, что тревога - это страх неизвестно чего. Такой тревожный человек постоянно не уверен в себе, своих поступках и решениях, всегда ждет неприятностей, эмоционально нестабилен [1].

В психологическом словаре под редакцией Б.П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова дано следующее определение тревожности: тревожность - это

индивидуально-психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям тревоги, а также в низком пороге ее возникновения. Это рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента из-за слабости нервных процессов. [30].

В психологической литературе существуют различные определения понятия тревожности. Но в большинстве случаев многие создатели рассматривают ее как ситуативное явление и как личностную характеристику.

Согласно определению П.С. Немова, тревожность - это постоянно или ситуативно проявляющееся свойство человека находиться в состоянии повышенной тревожности, испытывать страх и беспокойство в конкретных социальных ситуациях. По мнению П.С. Немова, тревожность проявляется через свойство личности, предрасполагающее возникновение тревожной реакции на восприятие широкого спектра объективно безопасных ситуаций как угрожающих [24].

Согласно К. Д. Спилбергеру, различают тревожность как состояние и тревожность как черту личности. Концепция К. Д. Спилбергера находится под влиянием психоанализа, переоценивающего влияние родителей в детстве на возникновение тревожности, недооценивающего роль социального фактора. Различия в оценке равных практических ситуаций у людей с разной тревожностью объясняются, прежде всего, влиянием жизненного опыта и детства, а также отношением родителей к ребенку [32].

Схожей точки зрения при изучении состояния тревожности придерживается и Ю.М. Астапов. Он утверждает, что для развития общей тревожности, как входящего состояния и личностного свойства, необходимо выявить и проанализировать функции тревожности. Б.М. Астапов считает, что тревожность - это неприятное эмоциональное состояние. Состояние, характеризующееся субъективным ощущением напряженности, ожиданием неблагоприятного развития событий [1].

Г.С. Абрамова определяет тревожность как «состояние напряжения» [2].

Б. Б. Суворова в своей книге «Психофизиология стресса» определяет тревожность как психическое состояние внутренней тревожности, неуравновешенности и, в отличие от страха, может быть необъективной и зависеть от чисто субъективных факторов, которые приобретают значение в контекст индивидуального опыта. Она относит тревожность к негативному набору эмоций, в которых преобладает физиологический аспект.

Г.Ш. Габдреева рассматривает тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неприятностей, с предчувствием надвигающейся опасности [10].

А.М. Прихожан понимает тревожность, как переживание сильного эмоционального состояния, связанного с негативным внешним видом. Она предлагает разделять понятия тревожности как эмоционального состояния человека и как стабильного свойства, черты личности или темперамента. Тревожность, по словам А.М. Прихожан, возникает только тогда, когда конфликт пронизывает жизнь, препятствуя реализации насущных потребностей. К таким потребностям относятся.

1. Потребность в физическом существовании (вода, пища, свобода от физической угрозы и т.д.)
2. Потребность в близости, в привязанности к человеку или к группе людей.
3. Потребность в независимости, в самостоятельности, в признании права на самого себя.
4. Потребность раскрыть свои способности, свои скрытые силы, самореализация, потребность в чувстве жизни и цели [28].

А.М. Прихожан отмечает, что ведущей причиной тревожности среди подростков старшего возраста (особенно мальчиков) является возможность несчастного случая, в результате физической травмы или увечья. Подростки постарше несколько чаще, чем младшие, беспокоятся о своих родителях.

Следовательно, авторы различают тревожность устойчивую черту (личностную тревожность), как свойство личности, и тревожность как эмоциональное состояние (ситуативную тревожность) [27].

Основатель психоанализа З. Фрейд определил тревожность следующим образом: тревожность - это симптоматическое проявление внутреннего конфликта, причиной которого является бессознательное подавление раздражающих человека ощущений, переживаний, импульсов. В своей работе «Психология бессознательного» Фрейд говорил, что у каждого человека есть движущая сила, определяющая его настроение и поведение. И этой движущей силой является инстинкт. З. Фрейд считал, что неврозы и тревожность порождаются из-за противоречия между биологическими потребностями и социальными запретами. В процессе онтогенеза первоначальные инстинкты приобретают другие формы проявления. И опять же, в этих формах они сталкиваются с социальными запретами, и у человека нет иного выбора, кроме как скрывать и подавлять свои желания. Трагедия психической и социальной жизни индивида начинается с младенчества и сопровождает человека до самой смерти. Фрейд видел единственный выход из сложившейся ситуации в необходимости перенаправить энергию инстинктов на другие цели, преобразовать либидозную энергию в энергию продуктивную или творческую. Если это удастся, человек избавится от беспокойства [36].

Теория К. Хорни противостоит теории З. Фрейда. Хорни считал, что основными источниками тревожности являются не противоречия между первичными потребностями и социальными запретами, а следствие неправильных человеческих взаимоотношений. В книге «Невротическая личность нашего времени» К. Хорни выделяет несколько невротических потребностей: потребность в социальном признании и престиже; потребность в привязанности и одобрении, желание нравиться другим; потребность в самоудовлетворении, независимости; притязания на личные достижения, потребность превзойти других; потребность в любви. К. Хорни считал, что, удовлетворяя невротические потребности, человек пытается избавиться от тревожности, но «жажду этих

потребностей» утолить невозможно, поэтому от тревожности никуда не деться [37].

Г. Салливан и К. Хорни рассматривают тревожность не только как черту личности, но и как фактор, определяющий дальнейшее развитие личности. Если человек с раннего возраста растет в антисоциальной неблагоприятной среде, то чувство тревожности становится его «спутником жизни» [32].

К. Роджерс имеет другой подход к рассмотрению понятия тревожности. Он представляет личность как результат овладения общепринятыми формами поведения и мышления. Согласно К. Роджерса одним из основных источников тревожности являются явления, лежащие ниже уровня сознания, Если такие явления носят угрожающий характер, они подсознательно воспринимаются еще до момента осознания. В результате возникает ответная реакция организма в виде учащенного дыхания и сердцебиения. Более того, сознательно такое состояние будет восприниматься как возбуждение или тревога, но человек не может определить причины своего беспокойства. В этом случае тревожность воспринимается как беспричинное явление.

К. Роджерс выводит основное противоречие между личностью и концепцией тревожности через соотношение двух систем личности: сознательной и бессознательной. Если существует полное согласие систем, у человека хорошее настроение, он доволен собой и пребывает в покое. В случае конфликтного состояния между сознанием и бессознательным, возникает тревожность и тревожно-депрессивное состояние [31].

В процессе исследования уровня притязаний у подростков, М.З. Неймарк отметила негативное эмоциональное состояние, в частности: агрессию, тревогу и страх - вызванные тем, что их притязания на успех не были удовлетворены. В то же время повышенная тревожность наблюдалась и у детей с высокой самооценкой. Учащиеся хотели быть лучшими среди своих сверстников, занимать высокое место среди коллектива, то есть у них был высокий уровень притязаний в конкретных областях, но у них не было возможности реализовать свои притязания [23].

А из-за неудовлетворенности потребностей ребенка, срабатывают защитные механизмы организма, которые не допускают в сознание ученика мыслей о потере самоуважения, о неудаче. Ученик пытается найти причину своих неудач в окружающих его людях: в учителях, в одноклассниках, в родителях, в друзьях. Ребенок отказывается признать себе в том, что причина его неудачи может быть в нем самом. С любым, кто укажет на какие-либо его недостатки, ученик вступит в конфликт, становится крайне раздражительным, агрессивным и обидчивым [6].

М.З. Неймарк дает название этому явлению аффект неадекватности - острое эмоциональное желание защититься от собственной слабости, любыми средствами не допустить проникновения в сознание неуверенности в себе, отталкивания правды, гнева и раздражения против всего и всех. Аффект неадекватности может длиться неопределенное количество времени, от нескольких месяцев до нескольких лет. А также может перерасти в хроническое состояние [23].

По словам Д.Г. Сайбулаева, тревожность - это эмоциональная реакция, выражающаяся мрачными предрассудками, чувствами нервозности и напряжения, беспокойства и сопровождающаяся активацией вегетативной нервной системы [33].

Аналогичное понимание тревожности есть у О.В. Яковлевой. Она рассматривает тревожность как «эмоциональное состояние и характеризует его следующими признаками: изменениями во времени, интенсивностью, наличием неприятных ощущений возбуждения, страха, беспокойства, тревожности, значительной активацией вегетативной нервной системы» [39].

Психолог Л.И. Божович считала, что тревожность выступает сигналом опасности и помогает привлечь внимание человека к возможным трудностям, препятствиям и проблемам в достижении цели [4].

Н.А. Бочева описывает состояние тревожности следующим образом: ребенок часто испытывает различные трудности в результате изменения социальных отношений. Но основные качества и личностные характеристики ребенка закладываются именно на этапе школьного обучения. А из-за отсутствия

близких ребенку людей, изменений в окружающей среде, привычном ритме жизни и условия, ребенок находится в тревожном состоянии. Н.Г. Бочева определяет это состояние тревожности как «обобщенное чувство неопределенной угрозы. Это состояние ожидания надвигающейся опасности вместе с чувством неуверенности пугает ребенка. Он не может объяснить природу своих страхов [6].

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко и Э.Э. Шотт отмечают, что тревожность - многозначный психологический термин, описывающий как определенное состояние индивидов в ограниченный промежуток времени, так и стабильное свойство любого человека.

Анализ литературы последних лет позволяет нам рассматривать тревожность с разных точек зрения, допуская утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия аффективных, когнитивных, а также поведенческих реакций, провоцируемых, когда человек подвергается различным стрессам.

Е.Савина считает, что тревожность определяется как устойчивое негативное переживание тревоги и ожидания неприятностей от других.

А согласно определению С.С. Степанова, тревожность - это переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи [20].

В настоящее время отношение к феномену тревожности в российской психологии существенно изменилось. Мнения об этой черте личности становятся менее категоричными и менее однозначными. Современный подход к феномену тревожности основан на том факте, что последнюю не следует рассматривать как неотъемлемо негативную черту личности. Это сигнал о неадекватности структуры активности субъекта по отношению к ситуации. У каждого человека свой оптимальный уровень тревожности, так называемая полезная тревожность, которая является необходимым условием личностного развития.

Таким образом, психологи используют понятие «тревожность» для обозначения состояния человека, характеризующегося повышенной склонностью

к беспокойству, дурным предчувствиям и тревожности, которое имеет негативную эмоциональную окраску [10].

В психолого-педагогической литературе рассматриваются конструктивная и деструктивная тревожность. Первая - созидательная, а вторая - разрушительная.

В любой, даже самой идеальной школе, чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность ребенка. Умеренная школьная тревожность - распространенное и даже благотворное состояние. Познавательная активность ребенка не может не сопровождаться тревогой. Ведь сама ситуация изучения чего-то нового и неизвестного. Ситуация решения задач, когда необходимо приложить усилия, чтобы непонятное стало понятным. Такая ситуация всегда чревата неопределенностью, непоследовательностью, а значит, вызывает тревогу. Как развитие личности ребенка, так и обучение протекают наилучшим образом не тогда, когда тревожность близка к нулю, а когда она находится на оптимальном уровне и когда ребенок обучен адекватным способам борьбы с ней [18].

Ученые утверждают, что для плодотворной работы просто необходим определенный уровень тревожности. Уровень, который не истощает, а задает тон активности человека. Такая тревожность не парализует, а наоборот, разогревает, мобилизует на преодоление трудностей. Такая тревожность и называется конструктивной.

Внимательно наблюдая за учениками в школе, можно выявить признаки тревожности. Конечно, сразу сложно сделать однозначный вывод, но если ученик пассивный, вялый, неуверенный в себе, плаксивый, то велика вероятность того, что он тревожен [17].

Выделяют следующие общие признаки тревожности:

1. Повышенная возбудимость, замкнутость, напряженность.
2. Низкая самооценка, неуверенность в себе.
3. Ожидание осуждения учителя, родителей, неудач и неприятностей.
4. Желание выполнять работу как можно лучше, чтобы не ругали, развитое чувство ответственности.
5. Боязнь всего нового, необычного, неизведанного.

6. Пассивность, безынициативность, ожидание приказов старших.
7. Склонность запоминать больше плохого, чем хорошего.
8. Боязнь общения с новыми людьми.
9. Могут отказаться начинать новое дело из-за страха потерпеть неудачу, нежелания.
10. Неспособность контролировать свои чувства, плаксивость, нытье и т.д.

Ряд авторов выделяют два основных типа тревожности - ситуационную и личностную:

1. Ситуативная тревожность, т.е. порожденная какой-то конкретной ситуацией, вызывающей беспокойство. Это состояние может возникнуть у любого человека накануне возможных неприятностей и жизненных омрачений. Это состояние не только вполне нормально, но и играет положительную роль. Это действует как своеобразный мобилизирующий механизм, позволяющий человеку серьезно и ответственно подходить к решению возникающих проблем. Скорее, ненормальным является снижение ситуативной тревожности. Когда человек демонстрирует безответственность перед лицом серьезных обстоятельств, что чаще всего свидетельствует о недостаточной сформированности самосознания [20].

2. Личностная тревожность. Ее можно рассматривать как личностную черту, проявляющуюся в постоянной склонности испытывать тревогу в самых разных жизненных ситуациях, в том числе и в тех, в которых ее объективно нет. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным чувством угрозы и готовностью воспринимать любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный этому состоянию, постоянно находится в утомленном и подавленном настроении, ему трудно контактировать с внешним миром, который он воспринимает как враждебный и пугающий. Закрепляясь в процессе формирования характера, приводит к формированию низкой самооценки и мрачного пессимизма [20].

Анна Михайловна Прихожан выделяет две основные формы тревожности. Открытая тревожность - сознательно переживаемая тревожность. Такая форма

тревожности проявляется в поведении и деятельности в виде состояния тревоги. Скрытая тревожность - это тревожность, в разной степени неосознаваемая, которая проявляется либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже в отрицании его, либо косвенным путем – через специфические способы поведения [27].

Среди возможных причин тревожности в этом возрасте могут быть: физиологические особенности (особенности нервной системы - гиперчувствительность или сензитивность), взаимоотношения со сверстниками и родителями, индивидуальные особенности, проблемы в школе. Одним из факторов, влияющих на появление тревожности у детей, как указывают А.И. Захаров, А.М. Прихожан и другие, являются родительские отношения [28].

Можно выделить следующие основные причины школьной тревожности:

1. Конфликт между потребностями ребенка.
2. Противоречивые требования со стороны родителей.
3. Конфликт между образовательной системой школы и семьей.
4. Чрезмерные и неадекватные требования, которые не соответствуют возможностям ребенка.
5. Ориентация ребенка не на процесс обучения, а на конечный результат.
6. Негибкая система воспитания в семье и в школе [34].

Тревожность часто приводит к неблагоприятным последствиям. К ним относятся:

- неуспеваемость в учебе
- социальная изоляция
- снижение самооценки
- развитие долгосрочных проблем с психическим здоровьем, если их не решать.

Ситуативная тревожность обучающихся - это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в возбуждении, повышенной тревожности в учебных ситуациях, на уроках, в ожидании плохого отношения к себе, негативной

оценки со стороны учителей и сверстников. Подросток постоянно ощущает собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. В целом ситуативная тревожность обучающихся - это результат взаимодействия индивида с ситуацией. Это специфический тип тревожности, характерный для определенного класса ситуаций - ситуаций взаимодействия учащегося с различными компонентами школьной образовательной среды, негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение. Неадекватные, часто завышенные, противоречивые требования, которые предъявляются к подростку родителями, школой, сверстниками [20].

1.2. Проявление ситуативной тревожности у обучающихся девярых классов

Проблема ситуативной тревожности особенно остро стоит перед детьми подросткового возраста.

Подростковый возраст - самый сложный по сравнению со всеми детскими возрастами, отражающий период формирования личности.

Важнейшим характерным показателем этого этапа развития считаются изменения, происходящие в сфере самосознания подростка, которые имеют первостепенное значение для дальнейшего становления и развития подростка как личности [9].

Д. Б. Эльконин выделяет два периода подросткового возраста: младший подростковый возраст (12-14 лет), в котором ведущим видом деятельности является интимное и личное общение, и старший подростковый возраст или ранняя юность (15-17 лет), где ведущим видом деятельности является образовательная и профессиональная деятельность [39].

В этом возрасте наступает так называемый подростковый кризис. Есть два возможных варианта этого кризиса: «Кризис независимости» и «Кризис зависимости». Первый - это когда ребенок ко всему относится негативно, проявляет грубость, всегда стремится все сделать по-своему, взрослые для него не

авторитет. Второй - наоборот, когда ребенок во всем зависит от взрослых, он не может принимать самостоятельных решений, старается не выделяться. Такая зависимость может устраивать большинство родителей, но в будущем это может привести к тому, что человек никогда не научится жить самостоятельно и принимать серьезные решения, потому что его родители всегда делали это за него [27].

В подростковом возрасте у молодых людей активно развивается самосознание, вырабатывается самостоятельная система идеалов само отношения и самоуважения, и они приходят к пониманию собственных особенностей и уникальности. Таким образом, со временем формируется Я-концепция подростка, которая способствует последующему построению его поведения.

Исходя из формирующейся социальной мотивации, вносятся серьезные изменения в содержание и соотношение ключевых мотивационных тенденций. Прежде всего, это выражается в упорядочении всей концепции потребностей, их мировоззрения, которое все еще формируется.

Подростки не просто исследуют окружающий мир, но и формируют собственную точку зрения на него. У них возникает потребность формировать собственные убеждения по вопросам морали, лично разбираться со всеми проблемами. Поэтому принимаемые ими решения и развивающиеся мотивы приобретают все более значимую социальную направленность среди подростков [9].

В этом возрасте наблюдается снижение мотивации учебной деятельности, посещение учебного заведения становится очень скучным занятием. А также меняется подход и к получению знаний. Для подросткового возраста, как считает Л.И. Божович, отметка - это инструмент, позволяющий найти собственное положение среди числа сверстников [5].

Когнитивная мотивация заменяется мотивацией достижения или избегания неудачи. По суждению Е.П. Ильина, у таких подростков отсутствует рациональный взгляд на мир, у них нет собственных критических взглядов,

приостановлено формирование самосознания и самоконтроля, что требует необходимого уровня концептуального мышления [15].

Тревожность в этом возрасте имеет четко выраженную возрастную специфику, которая обнаруживается в ее истоках, содержании, компенсаторных и защитных формах проявления.

Что касается подростков, то они наиболее тревожны в своих отношениях с одноклассниками и родителями и наименее тревожны с посторонними взрослыми и учителями.

И. В. Дубровина, согласно результатам исследования, выявила, что уровень тревожности у девятиклассников резко снижается по сравнению с седьмым и восьмым классами, но вновь повышается в десятом классе из-за повышения тревожности по поводу самооценки. Рост самооценки в восьмом-десятом классах, по-видимому, связан с тем, что эти классы являются выпускными [10].

Растущая тревожность является субъективным проявлением личных переживаний учащегося. Повышение тревожности ребенка указывает на недостаточную эмоциональную адаптивность к определенным социальным ситуациям. Это приводит к тому, что у учащегося возникают неуверенность в себе и сомнения.

Помимо школьных страхов, в некоторых случаях возникают различные конфликты со сверстниками, такое эмоциональное состояние характерно для эмоционально чувствительных детей. Эти долговременные страхи могут вызывать у подростка чувство беспомощности, неспособности справиться с эмоциями и контролировать их. Можно сделать вывод, что тревожность - это субъективно воспринимаемая эмоция: напряжение, нервозность, возникающее как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию. Растущая тревожность по поводу возможной неудачи, негативной оценки окружающих - это механизм выживания.

Проявление ситуативной тревожности напрямую связано с пониманием учащимся собственных способностей, и в случае несоответствия ожидаемым возможностям справиться с угрожающей ситуацией или выполнить необходимые

действия возникают опасения, которые при отсутствии возможности разрешить превращаются в страхи [9].

В этом возрасте подростки чаще полагаются на мнение своих сверстников. Если у младших школьников наблюдается повышенная ситуативная тревожность при контакте с незнакомыми взрослыми, то подростки напряжены, и тревожность возникает уже во взаимоотношениях со сверстниками и родителями. Стремление жить по собственным правилам и идеалам, выработка этих моделей поведения могут привести к столкновениям взглядов на жизнь подростков и их родителей, создавать конфликтные ситуации. Из-за быстрого биологического развития и стремления к независимости подростки также испытывают трудности во взаимоотношениях со сверстниками [12].

В школе конфликты с учителями довольно распространены у детей-подростков. Грубость и бестактное поведение учителей по отношению к детям, а также неблагоприятные взаимоотношения, часто являются одной из основных причин подростковой тревожности. В старшем подростковом возрасте и ранней юности учащиеся уже в значительной степени «эмансипированы» от школы, хотя здесь также отмечается влияние учителей на их эмоциональное благополучие. Такое поведение учителя служит скорее спусковым крючком тревожности и актуализации тревожности как личностного образования. В то же время такое обращение могло касаться как самого ребенка, так и любого из его одноклассников.

Таким образом, отношения с родителями, учителями и сверстниками, разногласия в них, а также конфликты приводят к развитию тревожности у обучающихся как личностного образования. Однако причины тревожности подростков также скрыты в них самих, в их внутренних переживаниях и конфликтах [28].

Внутренний конфликт, в основном конфликт, связанный с самооценкой, самоуважением и я-концепцией, является наиболее важным источником беспокойства среди подростков. Внутренние конфликты, связанные с отношениями с взрослыми, играют важную роль. Кроме того, в подростковом

возрасте выражаются противоречия, связанные с социальным сравнением между взрослыми и сверстниками. А в старшем подростковом возрасте, а особенно в раннем возникает конфликт между стремлением к личной автономии и страхом перед ней, ценностные противоречия. Во всех этих случаях влияние противоречивых тенденций сосредоточено на самооценке и отношении к самому себе [13].

Важно отметить, что в подростковом возрасте ситуативная тревожность возникает и уже закрепляется как стабильное личностное образование на основе потребности в удовлетворяющем, стабильном отношении к себе в этот период. Внутренний конфликт, отражающий противоречия в «Я-концепции», отношении к себе, продолжает играть центральную роль в возникновении и закреплении тревожности в будущем, и на каждом этапе он включает в себя те аспекты «Я», которые наиболее значимы в данный период [8].

Основным условием развития адекватной или неадекватной тревожности в подростковом возрасте считается неизбежные конфликты с предстоящими событиями, формирование самосознания, определение себя и собственного места в меняющемся обществе.

Известный психолог Анна Михайловна Прихожан предоставляет возможность представить схему возникновения и закрепления тревожности [29].

Она выделяет следующие особенности тревожных детей в школе:

1. Относительно высокий уровень обучаемости. В то время как учитель может считать такого ребенка неспособным или недостаточно способным к обучению.

2. Тревожные школьники не могут определить главную задачу в своей работе, сосредоточиться на ней. Они пытаются контролировать все элементы задания одновременно.

3. Если не удастся справиться с заданием сразу, тревожный ребенок отказывается от дальнейших попыток. Он объясняет неудачу не своей неспособностью решить конкретную задачу, а отсутствием у него каких-либо способностей. На уроке поведение таких детей может показаться странным:

иногда они отвечают на вопросы правильно, иногда молчат или отвечают наугад. Иногда, они говорят, запинаясь, взволнованно, краснея и жестикулируя, иногда едва слышно. И это не связано с тем, насколько хорошо ребенок знает урок. При указании тревожному ученику на его ошибку, странность поведения усиливается, он как бы теряет всякую ориентацию в общении, не понимает, как можно и нужно себя вести [27].

Многие авторы выделяют следующие формы проявления ситуативной тревожности:

1. Нежелание ходить в школу.
2. Ухудшение соматического здоровья.
3. Отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий.
4. Раздражительность и агрессивные проявления.
5. Излишняя старательность при выполнении заданий.
6. Отказ отвечать на уроке, или ответы тихим или приглушённым голосом.
7. Рассеянность, снижение внимания на уроках.
8. Сверхценность школьной оценки.
9. Проявление негативизма и демонстративной реакции.

Ситуативная тревожность как черта личности во многом определяет поведение ученика. Существует определенный уровень ситуативной тревожности - естественная и обязательная черта активной личности. Она мобилизует, дает количество энергии, необходимое для действия. И тогда возникает выбор: поддаться тревоге и взвинтиться до предела, или использовать эту энергию для подготовки к экзамену, например, или составить пошаговый план действий для более конструктивного решения проблем.

У каждого свой оптимальный или желаемый уровень ситуативной тревожности - это так называемая полезная тревожность, целью которой является обеспечение безопасности субъекта на личностном уровне. Оптимальный уровень тревожности активизирует обучение, делает его более эффективным и успешным, но когда уровень тревожности превышает этот оптимальный предел, происходит

дезорганизация учебной деятельности. В этом случае желательно прибегнуть к помощи психолога и помочь ребенку оптимизировать свой уровень тревожности, что позволит ему добиться успеха, как в учебной деятельности, так и в любой другой [19].

1.3. Понятие академической успеваемости в психолого-педагогической литературе

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке.

Словарь русского языка С.И.Ожегова дает такое определение: успеваемость - степень успешности усвоения учебных предметов учащимися [26].

Современный толковый словарь по педагогике определяет успеваемость, как степень усвоения знаний, умений, навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, сознательности и прочности. Находит свое внешнее выражение в оценочных баллах. Сравнительные данные отметок по отдельным предметам характеризуются успеваемость по каждому учебному предмету, по циклу предметов, по классам или школе в целом. Высокая успеваемость учащихся достигается системой дидактических методов, форм и средств, а также воспитательных мер [31].

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме академической успеваемости позволило выделить три основных фактора успеваемости: требования к учащимся, вытекающие из целей школы; психофизические возможности учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в школе и вне школы. Требования к учащимся составляют основу для разработки контрольных заданий и критериев оценок. Требования содержания образования только тогда могут быть выполнимыми, когда они не превышают физических и психических возможностей школьников и находятся в соответствии с условиями обучения и воспитания детей. В возможностях детей

различают две тесно связанные друг с другом стороны – это физические и психические возможности. При разработке требований к учащимся специалисты каждого учебного предмета ориентируются на некую норму возможностей детей того или иного школьного возраста [11].

Академическая успеваемость учащихся зависит от многих причин: от способностей, от протекания учебного процесса, от взаимоотношений с товарищами, от отношений с родителями и учителями и многого другого. Учение в школе - это основной вид деятельности ученика, и его основная цель успешное усвоение знаний и умений, необходимых для того, чтобы он смог их использовать в дальнейшем для себя, а значит и для общества. Поэтому каждого ученика можно оценить по тому, как он относится к учебе и каковы его собственные цели, и планы [19].

Высокий уровень мотивации учения необходим для достижения успеха в учебе, и в этом вклад мотивации в общую успешность деятельности школьника можно рассматривать наравне с когнитивными способностями ученика. Иногда менее способный ученик, но имеющий высокий уровень мотивации может достичь более высоких результатов в учебе, потому что стремится к этому и уделяет учению больше времени и внимания. В то же время у ученика недостаточно мотивированного успехи в учебе могут быть незначительными, даже, несмотря на его способности.

С точки зрения педагогики, проблема успеваемости, прежде всего, ориентируется на такой интегральный показатель «как фонд усвоенных знаний» [25].

Существует множество определений понятия «академическая успеваемость», причем различные исследователи акцентируют внимание на разных его сторонах, что приводит к узкоспециальному толкованию. Успеваемость отражает степень усвоения объема знаний, умений, навыков, установленных стандартами образования, с точки зрения их осмысленности, полноты, глубины, прочности. Успеваемость находит свое выражение в

оценочных баллах. Высокая успеваемость достигается системой дидактических и воспитательных средств, оптимальной организацией учебной деятельности.

Исследователи подчеркивают, что академическая успеваемость отражает результативную сторону обучения, выраженную в количественных показателях (баллах) [31].

Анализ психолого-педагогической литературы, различных научных теорий, подходов и концепций показал, что понятие «успеваемость» рассматривается учеными в двух основных направлениях. Первое можно обозначить как психологическое или психолого-педагогическое, где понятия «успех» и «успешность» определяются как особое эмоциональное состояние ученика, которое выражает его личное отношение (переживание) к деятельности или ее результатам (Е.И. Казакова, Г.Д. Кириллова, С.Д. Поляков, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова, и др.). Второе направление связано с рассмотрением успеваемости обучения в ракурсе проблемы результативности и эффективности обучения, а также успеваемость обучения фигурирует в контексте показателей качества образования (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Г.Д. Кириллова, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина и др.)

Традиционно под академической успеваемостью понимается высокая успеваемость учащихся, определяемая как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Успеваемость обучения можно трактовать как полное или превосходящее ожидание достижения его целей, которое обеспечивает развитие ученика для перехода его на более высокие уровни обученности и саморазвитие как внутренне обусловленное изменение личностных качеств. Обучение признается успешным, если, во-первых, позволяет достигнуть заданных норм, определяемых целями и задачами обучения, то есть достигнуть определенного, заранее заданного результата. И, во-вторых, если этот результат достигается наиболее рациональным способом, а именно, с меньшими временными затратами и трудовыми ресурсами [37].

Академическая успеваемость обучения включает в себя успешное прохождение по ступеням и уровням образования, овладение знаниями,

умениями, навыками, развитие личностного потенциала, формирование социальной компетентности, адаптацию в социуме. Проблему академической успеваемости иногда отождествляют с проблемой эффективности обучения. В результате обучения учащийся усваивает некоторые комплексы знаний, умений, навыков, из чего делается заключение о необходимости по возможности точнее описать и измерить усвоение как внешне контролируемый факт дидактического процесса, как само содержание дидактического процесса и как познавательную деятельность ученика, направленную овладение некоторой информацией. Проблема определения эффективности обучения, таким образом, сводится к тому, чтобы найти способы измерения качества усвоения знаний, умений, навыков [22].

В.А. Якунин считает, что академическая успеваемость и учебная активность относятся к числу обобщенных критериев эффективности обучения.

В терминах управления академическую успеваемость можно определить как степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными результатами, как эффективность руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, обеспечивающего высокие психологические результаты при минимальных затратах [19].

Критериями академической успеваемости является успеваемость, отражающая в балльной оценке уровень учебных достижений, а также заинтересованность, мотивированность, качество и способы умственной работы (активность, напряженность, темп, длительность, систематичность, соотношение рациональных и нерациональных приемов работы и т.п.). Вследствие индивидуально-психологических различий в структуре учебно-познавательной деятельности одни учащиеся довольно быстро и легко достигают высоких результатов в учении, другие - сравнительно медленно, а некоторые вовсе не могут к ним приблизиться. В данном случае говорят о таких свойствах психического развития человека, как его обучаемость или воспитуемость, под которыми подразумевают приобретенную под влиянием образования, обучения и воспитания внутреннюю готовность к различным психологическим перестройкам

и преобразованиям в соответствии с новыми программами последующего обучения и воспитания [37].

Обучаемость и воспитуемость становятся важнейшими условиями и факторами дальнейшего развития человека и формирования его как личности и субъекта деятельности.

Успех любой деятельности, и в том числе учебной, обеспечивается за счет активности личности, а также за счет ее оптимального психического состояния.

Учебная деятельность - это мотивированная активность обучающихся для достижения целей учения. Особенность учебной деятельности заключается в том, что в процессе ее осуществления ученик не только усваивает знания, но и формируется как личность [11].

Если учащемуся в ходе обучения удалось преодолеть свой страх, трудности, растерянность, дезорганизацию в процессе обучения, учебная деятельность имеет субъективный успех. Такой учащийся доволен собой и своей деятельностью. И, наоборот, тревожный, несчастный, замученный нормативными требованиями и ожиданиями окружающих, отличник не может быть отнесен к разряду успешных, потому что учеба не приносит ему удовлетворения, радости, «чувства потока», всего того, что входит в понятие успеха.

Объективный успех предполагает внешнюю оценку результатов учебной деятельности учащегося учителем, родителями и другими лицами и обычно выражается в форме поощрения или порицания в адрес учащегося [20].

Итак, мы можем сделать вывод, что академическая успеваемость - это степень, в которой фактические результаты образовательной деятельности совпадают с запланированными результатами. Другими словами, успех отражает определенную черту личности, которая содержит множество компонентов, имеющих свои особенности.

В психолого-педагогической литературе ситуация успеха рассматривается как фактор развития отношений сотрудничества педагога и ученика. В образовательной деятельности, в рамках «ситуации успеха» И.А. Ларионова понимает «целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов,

способствующих осознанному включению каждого учащегося в активную образовательную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивающих положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебного задания и способствующих адекватному восприятию результатов их деятельности». Далее И.А. Ларионова предлагает проанализировать поисковую активность студентов как функции «ситуации успеха». Таких как подкрепление индивидуальных усилий, стимулируемых действиями авторитетного человека, самоопределение и саморазвитие, а также удовлетворенность ученика самой деятельностью. Также она выделяет следующие «формы успеха» учащихся: успех как признание результата, успех как признание значимыми людьми, успех как преодоление трудностей и успех как осуществление назначения [19]

Сущность академической успеваемости как качественной характеристики результативности и результативности образовательной деятельности выражается в таких объективных показателях, как успеваемость, уровень развития познавательной активности, креативности, самостоятельности, а также рефлексии [11].

Таким образом, взаимосвязь между статусом и академической успеваемостью учащихся имеет свою психологическую основу. Академическая успеваемость обучающихся является показателем уровня интеллектуальных и волевых качеств личности. Хорошие оценки выступают как социальная оценка компетентности обучающихся в различных областях знаний, их целеустремленности, ответственности, общительности, и это то, что высоко ценится в группах школьников.

Выводы по Главе 1

Рассмотренный замысел ситуативной тревожности и изучение определения «тревожность» позволяют сделать вывод о том, что это состояние заключается в содержании страхов, характере возрастных пиков тревожности и тревожно-депрессивных состояний у школьников.

Психологи используют понятие «тревожность» для обозначения состояния человека, характеризующегося повышенной склонностью к беспокойству, дурным предчувствиям и тревожности, которое имеет негативную эмоциональную окраску.

Ситуативная тревожность - эмоциональное состояние человека, связанное с конкретной ситуацией, вызывающей тревогу. Основным провоцирующим фактором, вызывающим это состояние, является внешний мир.

Ряд авторов выделяют два основных типа тревожности - ситуативную и личностную:

1. Ситуативная тревожность, т.е. порожденная какой-то конкретной ситуацией, вызывающей беспокойство. Это состояние не только вполне нормально, но и играет положительную роль. Это действует как своеобразный мобилизующий механизм, позволяющий человеку серьезно и ответственно подходить к решению возникающих проблем.

2. Личностная тревожность. Ее можно рассматривать как личностную черту, проявляющуюся в постоянной склонности испытывать тревогу в самых разных жизненных ситуациях, в том числе и в тех, в которых ее объективно нет. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным чувством угрозы и готовностью воспринимать любое событие как неблагоприятное и опасное. Закрепляясь в процессе формирования характера, приводит к формированию низкой самооценки и мрачного пессимизма.

А.М. Прихожан выделяет две основные формы тревожности. Открытая тревожность - сознательно переживаемая тревожность. Такая форма тревожности проявляется в поведении и деятельности в виде состояния тревоги. Скрытая

тревожность - это тревожность, в разной степени неосознаваемая, которая проявляется либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже в отрицании его, либо косвенным путем – через специфические способы поведения.

Ситуативная тревожность как черта личности способна выполнять мотивирующую функцию в поведенческой сфере и формировании личности в подростковом возрасте.

Тревожность привлекает интерес к приемлемым трудностям для достижения цели. Она дает возможность подготовить собственные ресурсы и тем самым добиться наилучшего результата. Поэтому обычный уровень тревожности определяется как необходимый для того, чтобы эффективно адаптироваться к реальности.

Определенный уровень тревожности необходим в жизни обучающегося. Ситуативная тревожность помогает активизироваться в сложные моменты обучения и предпринять все возможные усилия для разрешения возникших проблем. Поэтому ситуативная тревожность выполняет функцию адаптационного механизма. Это является нормальным состоянием, которое выполняет свою положительную роль. Поэтому каждый ученик должен иметь свой оптимальный уровень ситуативной тревожности, который конкретно для него является полезным и конструктивным.

Считается неправильным снижать ситуативную тревожность обучающихся.

Проявление ситуативной тревожности напрямую связано с пониманием учащимся собственных способностей, и в случае несоответствия ожидаемым возможностям справиться с угрожающей ситуацией или выполнить необходимые действия возникают опасения, которые при отсутствии возможности разрешить превращаются в страхи.

Исследования данной проблемы говорят о том, что существует взаимосвязь академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся.

Академическая успеваемость - степень усвоения знаний, умений, навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины,

сознательности и прочности. Находит свое внешнее выражение в оценочных баллах.

Психологи отмечают, что часто обучение сопровождается повышением ситуативной тревожности у обучающихся. Но умеренная тревожность, выступая в качестве активизатора учебного процесса, мобилизует память, внимание, интеллектуальные способности подростка, делая его успешным и эффективным. Но когда уровень тревожности превышает этот оптимальный предел, происходит дезорганизация учебной деятельности.

В этом случае желательно прибегнуть к помощи психолога и помочь ребенку оптимизировать свой уровень тревожности, что позволит ему добиться успеха, как в учебной деятельности, так и в любой другой.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ

2.1. Организация и анализ психодиагностического исследования взаимосвязи тревожности и уровня школьной успеваемости у подростков

Исследование проводилось на базе МАОУ №XX г. Красноярска.

В исследовании принимало участие 24 обучающихся девятых классов.

Из них «троечники» - 15 человек; «хорошисты» - 9 человек

Методики:

Опросник ситуационной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптированный Ю.Л. Ханиным) (Приложение А, Приложение Б).

Методы математической статистики: t-Спирмен.

Цель: Определение уровня ситуативной (появляющейся в данный момент) и личностной тревожности личности учащихся.

Предложенная Ч.Д. Спилбергером и адаптированная на русском языке Ю.Л. Ханиным методика, позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личное свойство, и как состояние. Бланк шкал самооценки Спилбергера включает в себя 40 вопросов – рассуждений, 20 из которых предназначены для оценки уровня ситуативной и 20 – для оценки личностной тревожности.

Тестирование по методике Спилбергера - Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй – для измерения уровня личностной тревожности.

Инструкция: прочитайте каждое предложение и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Результаты, полученные с помощью методики Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности». Составлена сводная таблица результатов исследования. (Приложение В)

Затем на основании полученных результатов был сделан общий вывод об уровне тревожности обучающихся девятого класса.

Таблица 1

Общий уровень проявления ситуативной тревожности обучающихся девятого класса по проективной методике Ч.Д. Спилбергера

уровень	% доля обучающихся
низкий	9 (37%)
повышенный	11 (46%)
высокий	4 (17%)

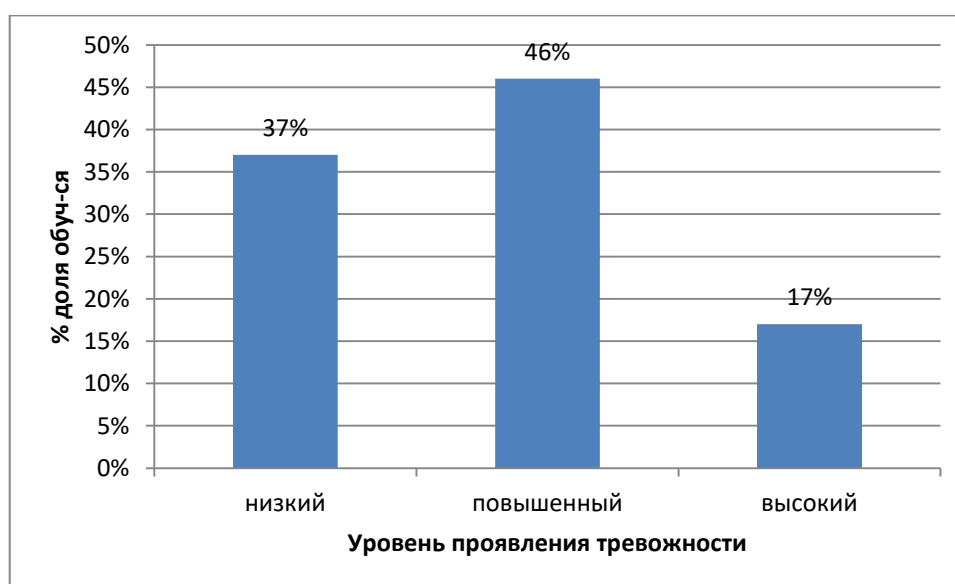


Рисунок 1 - Общий уровень проявления ситуативной тревожности обучающихся девятого класса по проективной методике Ч.Д. Спилбергера

В результате исследования было выявлено, 17% учащихся относятся к категории высоко тревожных.

Такие подростки склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизненно важным функциям во многих ситуациях. Особенно это выражено, когда

жизненные ситуации касаются оценки его компетентности и престижа. Такие подростки характеризуются замкнутостью, скованностью, нерешительностью. Им характерна очень низкая самооценка, боязнь самовыражения, боязнь не оправдать ожиданий окружающих. Они заикливаются на негативных переживаниях, которые сопровождаются чувством собственной вины, невыполненного долга.

46% учащихся показали повышенный уровень проявления тревожности.

Подростки, с таким уровнем тревожности должны развить в себе чувство уверенности и успеха. Им необходимо сместить акцент с внешних требований и категоричности, высокой важности постановки задач на осмысленное понимание деятельности и конкретное планирование подзадач.

И у 37% учащихся наблюдается низкий уровень проявления тревожности.

Для таких подростков, наоборот, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, пробуждение интереса, выделение чувства ответственности при решении определенных задач. В сложных экстраординарных ситуациях такие подростки могут терять контроль над своим поведением, их действия и успеваемость не всегда адекватно оцениваются, их способность к самокритике ограничена, а психологическая устойчивость низкая.

На основании вышеизложенного можно сделать заключение о необходимости проведения психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся девятых классов, показавших высокий и повышенный уровни ситуативной тревожности.

Следующим этапом работы было проведение сопоставление результатов академической успеваемости, с уровнем ситуативной тревожности обучающихся девятых класса (Приложение Г).

На этом этапе было проведено определение уровней ситуативной тревожности при различных видах академической успеваемости. Механизм определения выглядит следующим образом: в группах учащихся хорошистов, троечников я определила процент с тем или иным уровнями ситуативной тревожности.

Уровень ситуативной тревожности обучающихся по академической успеваемости («троечники» и «хорошисты»)

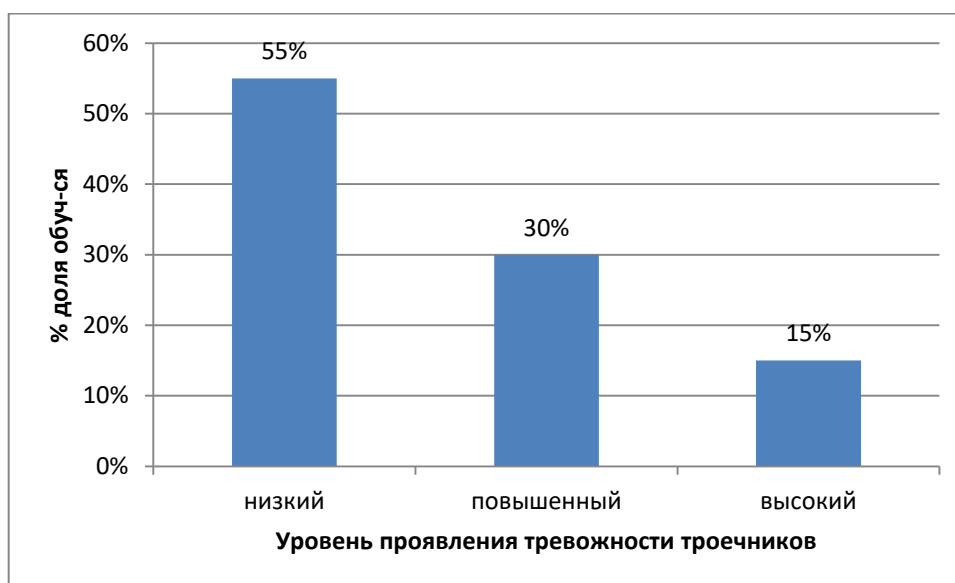


Рисунок 2 – Уровень ситуативной тревожности «троечников»

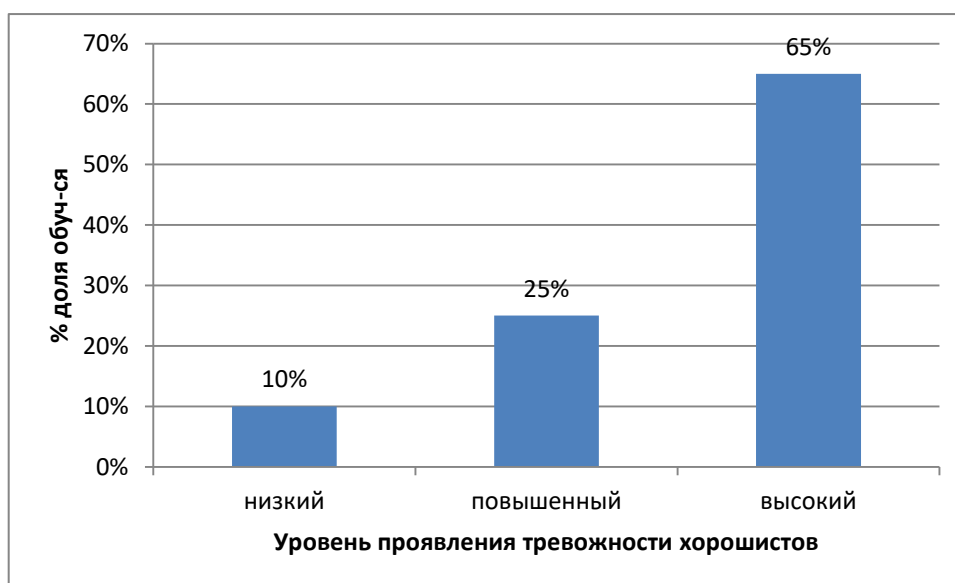


Рисунок 3 – Уровень ситуативной тревожности «хорошистов»

В исследуемой группе «троечников», учащихся с высоким уровнем ситуативной тревожности выявлено 15%, с повышенным уровнем тревожности выявлено 30% и с низким – 55% учащихся.

В группе детей, которые учатся на оценку 4 выявлено учащихся с высоким уровнем ситуативной тревожности 65%, с повышенным – 25% и с низким уровнем ситуативной тревожности выявлено 10% учащихся. Неудачников и отличников в исследуемой группе учащихся девятого класса не определено.

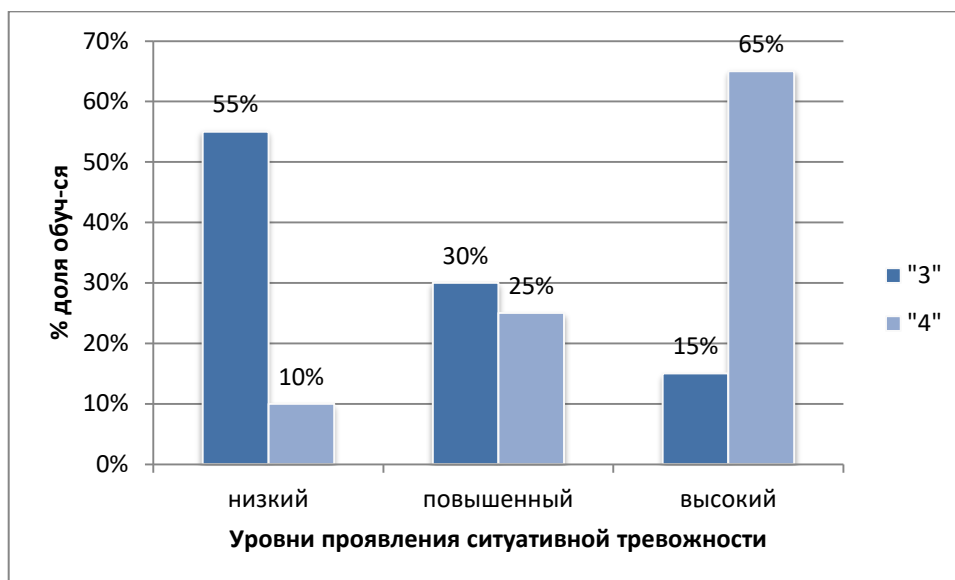


Рисунок 4 – Уровни ситуативной тревожности «троечников» и «хорошистов»

Сопоставив уровни ситуативной тревожности обучающихся с результатами их академической успеваемости, было выявлено, что большинство обучающихся с повышенным уровнем ситуативной тревожности имеют среднюю оценку четыре. У таких обучающихся в поведении могут наблюдаться признаки суетливости, непоследовательности или чрезмерной «зажатости». Обучающимся с высокой оценкой ситуативной тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха.

Основной процент школьников с нормальным и низким уровнем ситуативной тревожности определен в группе ребят троечников. Для таких подростков, наоборот, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, пробуждение интереса, выделение чувства ответственности при решении определенных задач.

Далее, был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена. И получила результат: $r_s = 0.581$ ($p > 0,5$), что свидетельствует о возможном наличии прямой связи, когда изменение одного признака влечет за собой изменение другого в том же направлении.

Как видно, наиболее тревожными детьми являются хорошисты. Троечники в плане успеваемости характеризуются большей эмоциональной устойчивостью по сравнению с теми, кто ориентирован на получение хороших оценок.

Подтвердилось предположение существования взаимосвязи между академической успеваемости обучающихся девярых классов и уровнем их ситуативной тревожности: чем выше академическая успеваемость, тем выше уровень ситуативной тревожности обучающихся.

В заключении были подобраны психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня тревожности у детей в подростковом возрасте для педагогов и родителей.

2.2. Психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня ситуативной тревожности обучающихся девярых классов

Одним из способов корректировки ситуативной тревожности является формирование у обучающихся высокой самооценки. Эта самооценка состоит из трех компонентов:

1. Когда они чувствуют, что могут решать проблемы
2. Они знают, что могут построить взаимовыгодные отношения с учителем.
3. Внесите особый вклад в работу классной команды.

Учитель может целенаправленно повышать уровень «Я могу» с помощью следующих поддерживающих техник:

1. Делайте ошибки нормальным и необходимым явлением. Расскажите нам об ошибках. Подростки часто замечают свои собственные ошибки, но не видят ошибок других. Это придает им уверенность в том, что все вокруг них лучше, способнее, чем они сами. Учитель может изменить эту настройку,

если покажет, что все совершают ошибки. Необходимо показать значение ошибки как попытки.

2. Раскрывать сильные стороны своих учеников. У каждого ученика есть какая-то сильная сторона, какой бы скрытой она ни была. Каждый ученик хочет и готов слышать о своих сильных сторонах. Каждый учитель должен демонстрировать веру в своих учеников, в их способности.
3. Сосредоточьте внимание учащихся на прошлых успехах. Подчеркивание того, что учащиеся делают все правильно, является единственным безопасным способом, который мотивирует подростков к достижениям и снижает их тревожность. Учитель должен подчеркивать прошлые достижения, чтобы способствовать дальнейшему успеху.

Рекомендации для педагогов:

1. Воздержитесь от частого подчеркивания способностей одних и неудач других, от прямого противопоставления друг другу.
2. Не ругайте перед всем классом, чаще разговаривайте наедине, замечайте даже небольшие успехи слабых учеников, но не подчеркивайте это резко, как что-то неожиданное.
3. Называть каждого ученика по имени и добиваться этого, при обращении ребят друг к другу.
4. Постоянно подчеркивайте, что взаимоотношения в классе должны определяться не только успеваемостью, но и добрыми делами, которые человек совершил для других, чтобы способствовать пониманию того, что способность хорошо учиться - это лишь одна из многих черт личности.
5. Чаще общайтесь с замкнутыми учениками, потому что поведение ребят во многом подражательное.
6. Будьте внимательны ко всем внешним проявлениям личности ребят.
7. Изучить свойства каждой личности в классе, определить мотивы их поведения, выяснить причины каждого отклоняющегося поступка.
8. Изучить круг интересов учеников и выяснить, чем каждый из них может быть интересен для других.

9. Научить детей анализировать прошедшие события.
10. Создайте ситуацию успеха в учебной и внеклассной деятельности.
11. Проанализируйте состояние образовательного процесса и найдите причину отсутствия у ребят учебной мотивации.
12. Спланировать совместные учебные и внеклассные мероприятия с учащимися, которые положительно или нейтрально относятся к неадаптированным учащимся.
13. Продумать систему личностной оценки по школьным предметам.

Рекомендации для родителей:

1. Старайтесь с подростком больше разговаривать, больше взывать к разуму и рассудительности.
2. Говорите о своих чувствах, а также эмоциях.
3. Не предъявляйте к подростку завышенных требований. Его самооценку не должны подрывать ваши ожидания.
4. Всеми способами старайтесь убедить подростка в своей безграничной любви. Чаще говорите о ней и демонстрируйте. Используйте тактильный контакт. Чаще прибегайте к объятиям. Ведь это помогает снизить как эмоциональное, так и мышечное напряжение.
5. Чаще отмечайте успехи подростка и делитесь ими со всеми членами семьи.
6. Избегайте употребления унижительных слов.
7. Не делайте постоянно замечания.
8. Постарайтесь наиболее деликатно выяснять причины страхов и тревог подростков.
9. Внимательно, но ненавязчиво интересуйтесь тем, что происходит в жизни вашего подростка.
10. Максимально сведите к минимуму количество стрессовых ситуаций в жизни подростка. Но не переусердствуйте. Ваш ребенок должен самостоятельно научиться справляться с трудностями.
11. Поделитесь своими воспоминаниями, когда вам было столько же лет.

Выводы по Главе 2

Была выбрана методика исследования, соответствующая цели исследования, а также метод математической статистики.

Для изучения ситуативной тревожности обучающихся девятого класса была использована следующая методика: Опросник ситуативной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптированный Ю.Л. Ханиным).

Данная диагностическая методика позволила определить уровень ситуативной тревожности обучающихся девятого класса.

Методом математической статистики был выбран метод ранговой корреляции Спирмена, с помощью которого удалось провести анализ взаимосвязи академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся девятого класса.

В ходе исследования были выявлены три уровня ситуативной тревожности обучающихся девятого класса: высокий уровень, повышенный уровень и низкий уровень ситуационной тревожности учащихся.

В результате исследования выяснилось, что наиболее тревожными детьми являются хорошисты. Троечники в плане успеваемости характеризуются большей эмоциональной устойчивостью по сравнению с теми, кто ориентирован на получение хороших оценок.

Подтвердилось предположение существования прямой взаимосвязи академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся девятого класса: чем выше академическая успеваемость, тем выше ситуативная тревожность учащихся.

Задача педагогов и родителей научить подростков преодолеть ситуативную тревожность конструктивно: умение анализировать ситуацию тревожности и спокойно без паники уметь разобраться с этой ситуацией. Для этого подросток должен уметь анализировать и планировать собственные поступки.

Работа по преодолению ситуативной тревожности может осуществляться на взаимосвязанных уровнях:

1. Обучение подростка приемам и методикам овладения своей повышенной ситуативной тревожностью и волнением.
2. Расширение функциональных возможностей, формирование у подростка необходимых знаний, умений и навыков, ведущих к повышению академической успеваемости.

Обобщая материал, можно сказать, что задача педагогов и родителей заключается не в том, чтобы подросток научился полностью избегать ситуативной тревожности и добиваться абсолютного душевного спокойствия, а в том, чтобы удерживать ситуативную тревожность не выше определенного уровня умеренной тревожности, выступающей в качестве активатора учебного процесса и дать ребенку конструктивно преодолеть ее.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив основные подходы исследования тревожности, можно прийти к пониманию тревожности как индивидуальной психологической особенности, состоящей в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых, к этому не предрасполагают.

Ряд авторов выделяют основные типы тревожности - ситуативную и личностную, формы тревожности - открытую и скрытую.

На протяжении всего учебного периода поведение учителей и атмосфера, складывающаяся в классе, влияют на проявление ситуативной тревожности обучающихся.

Проблема исследования ситуативной тревожности и ее взаимосвязи с мотивацией достижений учащихся считается очень важной для успеха и благополучия подростка в различных сферах деятельности.

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

Взаимосвязь академической успеваемости и ситуативной тревожности очевидна. Однако характер данной зависимости, при определенных условиях может быть позитивным и негативным.

В ходе выполнения работы выяснилось, что у каждого человека свой оптимальный уровень ситуативной тревожности, который также называется правильной тревожностью. В связи с этим анализ собственного состояния считается важной частью компонентов самоконтроля и самовоспитания. Слишком высокий уровень ситуативной тревожности считается дезадаптивным явлением, которое выражается в общей дезорганизации работы и поведения.

В ходе исследования ситуативной тревожности также рассматривалось ее отсутствие. Подобное явление препятствует адекватной адаптации, точно так же, как повышенный уровень ситуативной тревожности мешает стабильному развитию и эффективной работе подростка.

Можно сделать вывод, что ситуативная тревожность должна присутствовать, но находиться на определенном уровне, когда тревожность выступает в качестве активатора учебного процесса. Она не должна превышать допустимый уровень и негативно сказывается на продуктивности обучающихся.

Цель исследования можно считать достигнутой. Задачи, которые были поставлены в процессе исследования, также проработаны.

Все данные, которые были получены в ходе исследования, имеют большое значение для практики. Имея представление об уровне ситуативной тревожности обучающихся и о взаимосвязи академической успеваемости и ситуативной тревожности обучающихся, субъекты образовательного процесса могут выстраивать деятельность таким образом, чтобы снизить уровень ситуативной тревожности у подростков, когда она превышает допустимый уровень. А также создать условия для развития успешности обучающихся и развития мотивации к достижению успеха.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. М., 2002. 160 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический проект: Алма Матер, 2015. 702 с.
3. Барышникова Е.В. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. 66 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды: психология формирования личности / Л.И. Божович. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 209 с.
6. Бочева Н.А. Тревожность, как один из факторов адаптации первоклассников к школе // Вестник МГОУ. Психологические науки. 2017. № 3. С. 8790.
7. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. М., 1993. № 1. С. 104-113.
8. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО Пресс, 2012. 150 с.
9. Волков Б.С. Психология подростка / Б. С. Волков. М.: Речь, 2001. 357 с.
10. Габдреева Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии. М.: изд-во Тонус, 2000. 180 с.
11. Гребнева Д.М. Учебная успешность как процесс и результат педагогического взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С. 251-254.
12. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития СПб., 2002. 128 с.
13. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996. 208 с.

14. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 2004. С. 368.
15. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. С-Петербург: ПИТЕР, 2001
Кемпински А. Страх // Психические состояния. Хрестоматия. С-Петербург: ПИТЕР, 2001
16. Имедадзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. М., 1996. С. 49-57.
17. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. М.: Знание, 1988. 80 с.
18. Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности / Л.М. Костина. СПб.: Речь, 2002. 198 с.
19. Ларионова, И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик»: автореф. Дис. Канд. Пед. Наук. / И.А. Ларионова. Екатеринбург, 1996. 228 с.
20. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2017. 248 с.
21. Минюрова, С.А. Психология самопознания и саморазвития: Учебник / С.А. Минюрова. М.: Флинта, 2016. 480 с.
22. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: изд-во Академия, 2006. 607 с.
23. Неймарк М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления // Советская педагогика. М., 1963. № 5. С. 38-40.
24. Немов Р.С. Психология: психодиагностика. М., 2009. 640 с.
25. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка. М.: изд-во Педагогика, 1992. 160 с.
26. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. М.: Русский язык, 1990 – 921 с.
27. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000. 304 с.

28. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. М., 1998. С.17.
29. Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. М.: Питер, 2013.192 с.
30. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с
31. Роджерс К. [Rogers C.] Науке о личности // История зарубежной психологии. М., 1980. С. 248 .
32. Салливан Г.С. [Sullivan H.S.] Психопатология личности. М., 1970. 230 с.
33. Сайбулаева Д.Г. Специфика гендерных проявлений школьной тревожности детей 6-7 лет. // Системные технологии. 2016. № 1 (10). С. 18.
34. Тарасова С.Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. М.: Генезис, 2018. 144 с.
35. Тимофеева А. Г. Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 3 (27). С. 293-297.
36. Фрейд З. [Freud] Психология бессознательного. М., 1989. 608 с.
37. Хорни К. [Horney] Невротическая личность нашего времени. М., 1993. 208 с.
38. Юнг К. Г. Человек и его символы. М.: Серебряные нити, 2014. 119 с.
39. Яковлева О.В. Коррекция тревожности у детей и подростков. // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2017. № 11 (54). С. 133-135.

Бланк 1 Шкала ситуативной тревожности

Ф.И.О. _____ Дата _____

Инструкция.

Внимательно прочтите каждое из приведенных предложений и, в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент, вычеркните число в соответствующем столбце справа. Не задумывайтесь над вопросами слишком долго. Обычно первая реакция, которая приходит вам в голову, связана с вашей ситуацией.

Бланк 1. Шкала ситуативной тревожности (СТ)

№	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй , так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего	1	2	3	4

	удовлетворения				
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжённости	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбуждён, и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Бланк 2. Шкала личностной тревожности (ЛТ)

№	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
2	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
3	Я легко могу расстроиться	1	2	3	4
4	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
5	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
6	Я чувствую прилив сил, желание работать	1	2	3	4
7	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
8	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
9	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
10	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
11	Я всё принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
12	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
13	Я чувствую себя незащищенным	1	2	3	4

14	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
15	У меня бывает хандра	1	2	3	4
16	Я бываю доволен	1	2	3	4
17	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
18	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
19	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
20	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Таблица 5 - Диагностика личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера

№	ф.и. учащихся	ситуативная тревожность	балл (уровень тревожности)	личностная тревожность	балл (уровень тревожности)	общий балл (уровень тревожности)
1	З.М.	40	2(п)	31	1,5(н)	1,7(н)
2	Х.Э.	43	2,1(п)	44	2,2(п)	2,1(п)
3	Д.А.	33	1,6(н)	39	1,9(н)	1,8(н)
4	Б.Е	28	1,4(н)	35	1,7(н)	1,5(н)
5	З.Д	41	2,05(п)	39	1,9(н)	2(п)
6	Д.Б	37	1,8(н)	50	2,5(п)	2,1(п)
7	С.М	52	2,6(п)	54	2,7(п)	2,6(п)
8	С.Д	32	1,6(н)	40	2(п)	1,8(н)
9	К.К	62	3,1(в)	60	3(в)	3,1(в)
10	П.П	43	2,1(п)	46	2,3(п)	2,2(п)
11	В.В	41	2,05(п)	51	2,5(п)	2,3(п)
12	Т.П	35	1,7(н)	39	1,9(н)	1,8(н)
13	К.М	38	1,9(н)	34	1,7(н)	1,8(н)
14	Т.О	59	29(в)	61	3,05	3(в)
15	К.А	47	2,3(п)	55	2,7(п)	2,5(п)
16	А.А	44	2,2(п)	34	1,8(н)	2(п)

17	З.С	43	2,1(п)	43	2,1(п)	2,1(п)
18	У.М	40	2(п)	41	2,05(п)	2(п)
19	А.И	46	2,3(п)	44	2,2(п)	2,2(п)
20	И.И	60	3(в)	61	3,05(в)	3(в)
21	Ш.Р	32	1,6(н)	36	1,8(н)	1,7(н)
22	Т.А	34	1,7(н)	29	1,4(н)	1,5(н)
23	И.П	60	3(в)	62	3,1(в)	3(в)
24	С.С	35	1,7(н)	37	1,8(н)	1,8(н)

Таблица 7 - Сопоставление уровня ситуативной тревожности учащихся по методике Ч.Д. Спилбергера с результатами их академической успеваемости за 3 четверть.

№	ф.и. учащихся	уровень проявления тревожности	успеваемость
1	З.М.	низкий	3,1
2	Х.Э.	повышенный	3,2
3	Д.А.	низкий	3,6
4	Б.Е	низкий	3
5	З.Д	повышенный	3,7
6	Д.Б	повышенный	3
7	С.М	повышенный	3
8	С.Д	низкий	3,3
9	К.К	высокий	3,7
10	П.П	повышенный	3,4
11	В.В	повышенный	3,3
12	Т.П	низкий	2,9
13	К.М	низкий	2,9
14	Т.О	высокий	3,2
15	К.А	повышенный	4,3
16	А.А	повышенный	4,4
17	З.С	повышенный	4,2

18	У.М	повышенный	3,1
19	А.И	повышенный	3,7
20	И.И	высокий	4,4
21	Ш.Р	низкий	3
22	Т.А	низкий	2,7
23	И.П	высокий	4,3
24	С.С	низкий	3,2