СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.2 ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

1.3 ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЕ ЧУВСТВА СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕНИЯ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

2.2 ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

2.3 КОНТРОЛИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

# Введение

В условиях современного общества проблема сохранения жизни и здоровья отдельной личности и человечества в целом становится проблемой глобального характера. Природные факторы риска отягощены чрезвычайными ситуациями социального характера, которые не щадят и детское население страны: это и террористические акты, и похищения, и пропажи детей, и различные виды насилия над ребенком.

По официальным данным Департамента охраны общественного порядка (ДООП) МВД России, за 2010 г. в результате преступных действий в стране погибли 2,5 тыс. детей, а в отношении 70,5 тыс. несовершеннолетних были совершены преступления насильственного характера. Всего же за 2010 г. в отношении детей была совершена 161 тыс. преступлений. По исследованиям Центра социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, 60-70% детей, подвергшихся насилию, страдают отставанием в развитии, физическими и психологическими расстройствами.

Криминализация общества требует ответных и действенных мер по защите детей, что, в частности, нашло отражение в правовых документах международного уровня и российского значения (Конвенция о правах ребенка, Закон РФ «Об образовании», Концепция модернизации образования на период до 2010 г.), предусматривающих психологическую и физическую безопасность ребенка в обществе.

Рост безработицы в процессе реформирования российского общества в. XXI в., отчуждение власти от народа, ослабление ее и потеря авторитета у народа, тотальная криминализация общественных отношений повысили удельный вес девиантного поведения и уровень преступности, сделав проблему социальной безопасности чрезвычайно актуальной.

В современном мире социальная защита детства рассматривается в ряду важнейших факторов экономического и культурного развития общества. Право ребёнка на социальную защиту в настоящее время является одним из социально-экономических прав и свобод личности и зафиксировано в конституциях большинства цивилизованных стран.

Эти показатели определяют актуальность поиска новых подходов к проблеме социальной безопасности и сохранения жизни детей и возлагают на систему образования повышенные обязательства в связи не только с безопасностью детей в учебном учреждении, но и с обучением школьника способам защиты от рисков социального происхождения и их предупреждения. Однако, несмотря на предпринятые исследования, раскрывающие различные аспекты безопасности личности в социуме, следует констатировать недостаточную разработанность условий формирования готовности к самосохранительному поведению детей младшего школьного возраста при рисках социального характера. Под готовностью к самосохранительному поведению понимается состояние личности школьника, которое активизирует его поведение, дает возможность принимать самостоятельные решения и проявляется в способности к продуктивной реализации действий самосохранительного характера, опирающихся на имеющиеся знания, умения и опыт.

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний – тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Подросток с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки у подростков снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей - желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебной работы плдростка, все больше и больше сосредотачиваются на этих вопросах в общении с ним, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности подростка отражаются на его учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция в свою очередь, усиливает сложившиеся у подростка особенности. Разорвать этот круг можно, изменив установки и оценки родителей. В этой ситуации необходимо так же проводить работу с самим подростком и желательно в двух направлениях: снижение уровня тревожности; повышение уровня самосознания и самооценки подростка. Следовательно, на данный момент имеется острая необходимость в разработке подобных коррекционно-развивающих мероприятий. Сложившиеся обстоятельства считаем весомым аргументом, для продолжения изучения данной темы.

Из противоречия между объективной необходимостью укрепления чувства социальной безопасности и недостаточной изученностью в педагогике процесса воспитания культуры безопасности вытекает проблема исследования, заключающаяся в выявлении зависимости чувства социальной безопасности на успешность учения у старших школьников. Решение данной проблемы является целью нашего исследования.

Объектом исследования является успешность учения в школе.

В качестве предмета исследования выступает влияние чувства социальной безопасности и тревожности на успешность учения.

В результате поставленной цели, в исследовании ставится решение следующих проблем:

- провести анализ психолого-педагогической литературы;

- экспериментально изучить влияние чувства социальной безопасности на успешность учения у старших школьников.

Гипотеза исследования: у подростков с высоким уровнем тревожности и с низким чувством уровня безопасности будет наблюдаться низкий уровень самооценки и низкая успеваемость в учении.

Методология и методы проведенного исследования:

- Социально-психологические особенности испытуемых выявлялись с помощью методики диагностики межличностных отношений Т. Лири;

- Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера);

- Шкала личностной тревожности Прихожан А.М.;

- Опросник для изучения индекса жизненного стиля Плучека - Келлермана – Конте.

- Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге.

# Глава 1. Теоретические основы социальной безопасности старших школьников

## 

## 1.1. Анализ психолого-педагогической литературы

Социальная безопасность личности (любой, независимо от возраста) и социальной группы - это состояние защищенности личности, социальной группы от угроз нарушения ее жизненно важных интересов в области социальных прав и свобод: права на жизнь, на труд и его оплату, на бесплатное или доступное образование, лечение, отдых, гарантированную социальную защиту со стороны государства. В демократических государствах социальная безопасность личности обеспечивается не только безусловной персональной ответственностью первых руководителей и всех должностных лиц перед законом, но и защитой прав каждого человека самим конституционным строем, законодательством во всех сферах жизнедеятельности личности.

Социальная безопасность - это, прежде всего, бережное отношение к главному богатству страны - человеку.

Анализ психолого-психологической литературы показывает, что данная проблема исследовалась в работах Т.Г. Хромцевой, О.Г. Жуковой, Н.Т. Мельниковой, Л.А. Захаровой. Значительный вклад в исследование данной проблемы внесли И.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стёркина, разработавшие программу и учебно-методическое пособие «Основы безопасности детей дошкольного возраста». Однако в педагогической науке недостаточно изучены содержание и формы работы с семьей в процессе обеспечения социальной безопасности ребёнка.

Техногенные и экологические катастрофы, террористические акты, военные конфликты, рост преступности, социальная и экономическая нестабильность особенно остро сказываются на детях. Такие особенности школьника, как доверчивость, внушаемость, открытость в общении и любознательность, обусловливают поведение в опасной ситуации и способствуют его уязвимости. Самостоятельность ребёнка относительна, благополучие и сама его жизнь зависят от внимания и помощи воспитывающих его взрослых людей. Без близкого взрослого человека ребёнок не может выжить и развиться в социальную личность. У детей часто наблюдается недостаточная готовность к самосохранительному поведению, слабо развито умение анализировать обстановку, прогнозировать последствия своих действий. Возникает необходимость уберечь детей от опасностей, не подавив при этом в них естественной любознательности, открытости и доверия к миру, не напугать их и подготовить к полноценной жизни.

Социальная безопасность детей, с нашей точки зрения, может быть обеспечена при следующих педагогических условиях:

1. Социально-психологическое сопровождение неблагополучных семей. Оно подразумевает правовые, социальные, психолого-педагогические мероприятия по обеспечению гарантированных условий жизни, поддержание жизнеобеспечения, гармоничного развития ребёнка, включающие:

- психолого-педагогическое сопровождение и патронаж семьи;

- сотрудничество с учреждениями социальной защиты;

- дневное пребывание детей в специальных учреждениях;

- прямое включение специалистов в семью;

- обучение и консультирование родителей;

- вовлечение родителей в работу с детьми.

2. Решение детьми проблемных задач и ситуаций, требующих знаний безопасного поведения в обществе.

3. Развитие у детей социально-психологических качеств, способствующих самосохранительному поведению в ситуации криминогенного риска:

- адекватной оценки самого себя, своих возможностей и способностей;

- способности к анализу обстановки, прогнозированию последствий своих действий;

- самостоятельности, ответственности за своё поведение;

- способности к принятию решения.

В настоящее время в научной литературе разработана концепция психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребёнка в образовательном процессе, определён комплексный метод сопровождения, предусматривающий единство диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и помощи в реализации специальной программы, определены направления и функции деятельности службы сопровождения.

К проблеме педагогического сопровождения обращались такие учёные, как Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.А. Липский, Е.В. Коротаева, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др. Вместе с тем большинство исследователей подчёркивают, что феномен педагогического сопровождения сегодня требует его осознания в теории и практике на всех ступенях образования.

Министерство образования РФ в 2003 г. выпустило методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. В этом документе, в частности, отмечается, что психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка может рассматриваться как сопровождение отношений: их развитие, коррекция, восстановление.

Решение задач психолого-педагогической деятельности не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия психолога и педагога с ребенком - в этом вопросе необходима организация работы с педагогами и родителями как участниками учебно-воспитательного процесса.

В связи с этим работа по реализации программ психолого-педагогического сопровождения считается продуктивной при интеграции усилий всех субъектов образовательного процесса. В указанных методических рекомендациях была поставлена задача психолого-педагогического сопровождения на уровне дошкольного образования, а именно ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе. Однако специальных указаний по решению данной задачи с учётом специфики дошкольного возраста в документе не обозначено.

Концепция сопровождения как новая образовательная технология подробно разрабатывалась Е.И. Казаковой. Она предложила следующее определение: сопровождение - это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

Ситуации жизненного выбора -множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития. Таким образом, имеется в виду не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения проблемы. Субъектом, или носителем проблемы развития, может выступать сам ребёнок, его родители, педагоги, ближайшее окружение.

Деятельность современных центров и служб сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей или семей;

- системное сопровождение, ориентированное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребёнка, а для системы в целом.

Индивидуальная деятельность в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной группы риска и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

Системное сопровождение осуществляется в нескольких направлениях:

- участие в разработке и реализации программ развития образовательных систем с учётом создания наиболее благоприятных условий;

- проектирование новых типов образовательных учреждений;

- создание профилактико-коррекционных программ, нацеленных на преодоление проблем, характерных для многих детей. Данные программы проектируются с учётом специфики современного теоретического понимания проблемы и возможности её разрешения, знания потенциала образовательной системы.

Системное сопровождение семей возможно в форме создания коррекционно-профилактических программ, направленных на преодоление проблем социальной незащищённости детей.

Возможности социально-психологического сопровождения семьи представлены в модели (Приложение 1).

Безопасность - это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, умение адекватного поведения в различных ситуациях[[1]](#footnote-1).

Из этого положения следует необходимость второго условия - решение детьми проблемных задач и ситуаций. Данная деятельность позволяет уделять больше внимания организации различных видов деятельности и приобретению опыта. Обучение основам безопасности не должно сводиться к простому инструктажу.

Активная познавательная деятельность детей, самостоятельный поиск решения проблемной задачи создаёт условия для формирования мотивов самосохранительного поведения и обеспечивает использование полученных знаний и умений на практике. Овладение навыками безопасного поведения в полной мере происходит в процессе решения детьми ситуационных задач, анализа, разбора и инсценировки конкретных ситуаций. На занятиях, посвященных вопросам социальной безопасности ребёнка, важно изучать правила поведения на улице, в подъезде, в случаях общения с незнакомыми людьми, телефонную безопасность и др.

Для приобретения навыков и умений используются разнообразные практические методы, позволяющие включить в процесс усвоения знаний различные виды деятельности детей: упражнения, тренировки, игровые ситуации. В результате подобной работы у детей формируются, обогащаются и систематизируются представления о социальном окружении с присущими ему опасностями, накапливается жизненный опыт[[2]](#footnote-2).

Поведение людей в опасной ситуации различно. У одних ощущение угрозы вызывает чувство обречённости, делает человека беспомощным и неспособным к активным защитным действиям. У других, наоборот, угрожающая обстановка способна вызвать общий подъём сил, мобилизацию активности для изменения опасной ситуации. Исследователи отмечают, что у подготовленного к опасной ситуации человека преодоление чувства растерянности происходит значительно быстрее, у человека неподготовленного сохраняющаяся растерянность определяет длительное бездействие (Ю.А. Александров, Л.И. Спивак, Б.П. Щукин и др.)

Поведение человека в опасной ситуации зависит от того, выделяет ли он источники опасности в окружающей среде, может ли правильно оценить опасную ситуацию и избежать или при необходимости выйти из неё. Именно от обученности и опыта в большей степени зависит способность людей к безопасному существованию в окружающей среде. Из этого следует необходимость реализации третьего условия - развития у детей социально-психологических качеств, способствующих самосохранительному поведению в ситуации криминогенного риска.

Отсюда вывод: обеспечение детской безопасности - это приоритетная задача школы, семьи и общества. От правильно организованной работы зависит развитие у ребёнка самостоятельности и ответственности, обучение самостоятельному поиску быстрого и эффективного решения, выхода из сложной ситуации.

## 1.2. Проблемы социальной безопасности в современном обществе

Безопасность – состояние защищенности человека от неблагоприятных воздействий, нарушающих его целостность, активное функционирование и развитие. Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние защищенности школьника от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению[[3]](#footnote-3).

Понятие, которого придерживается большинство современных исследователей, можно сформулировать следующим образом: социальная безопасность - это устойчивое состояние и способность общественной системы обеспечить эффективное функционирование государства, социальных институтов общества, обеспечивающих стабильное развитие как отдельной личности во всех сферах общественной жизни, так и всего социума в целом, на основе повышения качества жизни своих граждан, соблюдения их прав и свобод.

Анализ представлений о социальной безопасности в контексте эволюции научных картин мира позволяет выделить основные этапы.

В античной философии социальная безопасность в рамках мифологической картины мира рассматривалась как высшая ценность и защита всех граждан общества, основным условием для ее достижения являлось равномерное распределение благ среди всего населения.

В рамках механистической картины изучали социальную безопасность мира мыслители эпохи Возрождения и философы Нового времени. Наличие опасности расценивалось ими как нарушение функций в социальной машине, что позволило сформулировать новые подходы к социальной безопасности: ее обеспечение связывалось с устранением и недопущением явлений, препятствующих управлению государством.

Для философии эпохи Просвещения, а также немецкой классической философии характерна статистическая научная картина мира, в соответствии с которой социальная безопасность рассматривалась как состояние человеческого бытия. Предупреждение возможных опасностей, обеспечение как личной, так и общественной безопасности, зависит уже не только от самого человека, но и от государства[[4]](#footnote-4).

Представления о социальной безопасности в философии марксизма и различных социологических теориях сформированы в контексте системной картины мира. Необходимыми условиям обеспечения социальной безопасности являются наличие сильной власти; порядок и стабильность; действующие законы сохранения целостности общества; последовательная модернизация действующей системы безопасности и увеличение ее гарантий.

Современные исследователи изучают социальную безопасность в контексте диатропической картины мира, где безопасность становится результатом жизнедеятельности разных социальных групп, а ее обеспечение прерогативой самих социальных субъектов. Формируется адекватное современному этапу развития общества представление о социальной безопасности и оптимальных механизмах ее обеспечения для представителей различных социальных групп.

В совокупности общее теоретическое знание о социальной безопасности, сложившееся в настоящее время, в зависимости от проблемного поля исследований, включает различные научные направления: анализ проблем социальной безопасности на основе системно-личностного подхода; изучение взаимосвязи проблем безопасности и устойчивого развития; разработка различных аспектов социологии безопасности; анализ социальной безопасности различных уровней: личности, цивилизации и т.д.; формирование правовых основ социальной безопасности; педагогические аспекты подготовки подрастающего поколения в сфере безопасности жизнедеятельности; проблемы формирования культуры безопасности, как неотъемлемой составляющей современного образования.

Исследования, затрагивающие различные стороны социальной безопасности молодежи, на наш взгляд сосредоточены на нескольких направлениях: концептуализация понятия «социальная безопасность» (Г.В. Брои, В.Н. Ковалев, В.Н. Кузнецов, С.З. Павленко, Н.М. Пожитной, В.С. Поликарпов, В.К. Сенчагов, А.И. Страхов, Р.Г. Яновский и др.); методологические и методические вопросы изучения риска, механизмов его преодоления и обеспечения социальной безопасности (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман, Т.Е. Бейдина, С.И. Григорьев, В.И. Зубков, В.Н. Кузнецов, М.Б. Лига, Г.В. Осипов, М.Ю. Швецов и др.); анализ взаимосвязи концептов «социальная безопасность», «опасность» и «социальная напряженность» (В.Н. Белоусов, В.М. Димов, И.Ю. Жинкина, В.Н. Паутов, А.Н. Сухов и др.); разработка проблем обеспечения политической, экономической, социальной безопасности молодежи в контексте защиты ее прав и свобод (П.Г. Белов, В.В. Серебрянников и др.).

Все существующие нормативно-правовые документы, направленные на обеспечение социальной безопасности молодежи, могут быть объединены в три группы: международные документы, призванные содействовать развитию деятельности государств по обеспечению безопасности различных социальных групп, в том числе молодежи; нормативно-правовые акты общегосударственного значения, определяющие формирование правовой системы социальной безопасности молодежи России; документы, непосредственно определяющие содержание процесса организационно-управленческого обеспечения социальной безопасности молодежи на региональном уровне.

Очевидно, что психологическая безопасность – важнейшее условие сохранения и укрепления психологического здоровья, полноценного развития ребенка. Психологическое здоровье, в свою очередь, - основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь непростые задачи своей жизни: овладевать собственным телом и собственным поведением; научаться жить, работать, учиться и нести ответственность за себя и других; осваивать систему научных знаний и социальных навыков; развивать свои способности и строить образ «Я» и образ мира[[5]](#footnote-5).

Все перечисленное является показателями психологического здоровья, которое проявляется в разные периоды детства различным образом, но всегда в позитивных психологических характеристиках и качествах. У дошкольника психологическое здоровье обнаруживается в развитой активности и любознательности, открытости миру взрослых, доверчивости и подражательности наряду со стремлением к самостоятельности и игровым отношением к миру. У младшего школьника психологическое здоровье обнаруживается в наличии широкой учебной установки, в любви к учению, в вере в собственные возможности, в уважении к общественному взрослому; у подростка – в мятежном стремлении к самопониманию, самовыражению и самоутверждению, у юноши – в устремленности в будущее, в поисках смысла жизни и в построении планов будущего.

Психологическое здоровье как важнейший компонент здоровья в целом условие жизненной успешности и гарантия благополучия человека в жизни, поэтому, очевидно, ни родителям, ни педагогам не стоит экономить силы на его укреплении. Известно, что забота о психологическом здоровье всегда рассматривалась как важнейшая в работе выдающихся педагогов и лучших образовательных учреждений. Достаточно вспомнить В.А. Сухомлинского, который писал: «Я не боюсь еще и еще раз повторять: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы. Если измерить все мои заботы и тревоги о детях в течение первых четырех лет обучения, то добрая половина их – о здоровье»[[6]](#footnote-6).

Сегодня забота о психологической безопасности и психологическом здоровье школьников становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения и учителя, показателем достижения современного качества образования. Здоровье ребенка, пожалуй одно из немногих требований, которое в равной мере представлено в ожиданиях всех заказчиков образовательных услуг, поэтому его можно трактовать как интегрирующую часть консолидированного заказа на современное образование со стороны государства, общества, и индивида. Это означает, что современная школа должна всерьез и по-настоящему становится не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых людей. Пока же стоит признать, что отношения между образованием и здоровьем определятся в сознании большинства родителей, врачей и педагогов либо как альтернативные (или хорошее образование или хорошее здоровье), либо - в лучшем случае, как дополнительные: хорошее образование и сохраненное здоровье. В последнем случае возникает модная идея здоровьесбережения и здоровьесберегающих образовательных технологий. Ее сущность, в принципе проста: необходимо так организовать образовательный процесс, чтобы не подрывать здоровье ребенка, по возможности минимизировав негативное воздействие школьных факторов риска. Школьные факторы риска – ряд характеристик образовательного процесса, агрессивно воздействующих на психику и организм детей и достаточно устойчивых в своих проявлениях в школах всего мира. В качестве основных из них специалисты называют следующие[[7]](#footnote-7):

- недостаточное соответствие школьных программ, методик и технологий возрастным и индивидуальным особенностям школьников;

- нерациональная организация учебного процесса;

- физические, эмоциональные и интеллектуальные школьные перегрузки;

- стрессовая тактика и стратегия педагогических действий.

К школьным факторам риска относятся и временной цейтнот, в котором находятся школьники в течение многих лет жизни, и недостаточная психологическая компетентность учителя, и скученность детей и подростков, и принужденность к общению в условиях классно-урочной системы обучения и многое другое.

Безусловно, что уже только понимание пагубности и тотальности воздействия школьных факторов риска на психологическое здоровье школьников – гарантия того, что школа и отдельный педагог будут пытаться их нивелировать, обеспечивая тем максимально возможную психологическую безопасность личности в образовательном процессе.

Но возможно ли иное, по сравнению с названными, отношение между образованием и здоровьем: не альтернативное и не дополняющее, а причинно-следственное? Возможно ли, чтобы образование, конкретная школа не просто сохраняла, а формировала, укрепляла здоровье школьников, обеспечивая их полную психологическую безопасность? Очевидно, что возможно, но только в том случае, если здоровье ребенка рассматривается как категория педагогическая, а психологическая безопасность в образовательном процессе обеспечивается с той же обязательностью, как пожарная безопасность или санитарно-гигиенический режим в школе.

Современная социокультурная и социоэкономическая ситуация в России дает нам многочисленные примеры негативного влияния среды, то есть внешних обстоятельств жизни и деятельности, на человека. Торнадо, цунами, засуха, пожары, технократические катастрофы, социальные волнения, террористические акты – все эти явления становятся предметом обсуждения и причиной поиска способов обеспечения безопасности человека. Если эти открытые экстремальные ситуации и ситуации физического насилия открыто обсуждаются и осуждаются, то ситуации психологического насилия или деструктивного психологического влияния социальной среды на человека пока только выдвигаются в центр общественных интересов. Еще в меньшей мере принято открыто и прямо обсуждать проблемы психологической защищенности от психологического насилия, возникающего в условиях взаимодействия участников образовательной ситуации[[8]](#footnote-8).

Вместе с тем, по данным социологических исследований, достаточно большой процент родителей – до 75% озабочены проблемами безопасности ребенка в образовательной среде. Родителей волнует, что не всегда в образовательном учреждении обеспечена защита прав и достоинств ребенка, их волнует проблема конфликтности отношений детей между собой и школьников и педагогов. Родителей беспокоит, будет ли ребенок чувствовать себя понятым, принятым, позитивно оцененным, уважаемым и любимым вне зависимости от его академических успехов. Еще в большей мере волнует возможность деструктивных влияний на психику ребенка со стороны сверстников и старших детей, возможность манипулятивных воздействий со стороны педагогов, психологического издевательства над детьми. Насколько оправданы эти опасения? Практика «Областного центра диагностики и консультирования» позволяет привести многочисленные примеры несправедливого осуждения ребенка в школе, прямого насилия или скрытых оскорблений со стороны одноклассников, невнимания, излишней строгости или холодности со стороны учителя.

В научной литературе к социальной безопасности «относится необходимость обеспечения всемерной защищенности наиболее уязвимых, в социальном отношении, категорий населения, кардинальным образом определяющих возможность дальнейшего нормального существования общества». Однако, в той или иной мере в условиях общества проблема социальной безопасности затрагивает все социальные группы. Это вытекает из того, что социальная безопасность характеризует социальное состояние и уровень социальной устойчивости и социального равновесия в системе социальных отношений людей по поводы их жизнеспособности и жизнедеятельности в обществе. В данном аспекте социальная безопасность является показателем социальной динамики и выступает индикатором социального изменения общества. Потребности человека и условия его общественной жизни постоянно находятся в состоянии противоречия друг другу. Поэтому социальные риски являются закономерным результатом жизни «человека и общества» как целостной социальной системы. Социальную безопасность необходимо исследовать в совокупности с анализом понятий социальная защищенность и социальный страх[[9]](#footnote-9).

Социальную безопасность можно рассматривать через показатели: 1) институциональные; 2) структурно-функциональные; 3) ценностно-нормативные; 4) организационно-управленческие; 5) социально-адаптационные.

Одной, из наиболее социально незащищенных социальных групп, является молодежь, в том числе старшеклассники. Исследования, проведенные в период с октября 2010 по декабрь 2010 г.г. среди старших школьников школ г. Тольятти (было опрошено более 100 старших школьников 9-11 классов), позволяют оценить социальную ситуацию в сфере социальной безопасности с позиции институциональных показателей. Проблемы, которые волнуют современных старшеклассников, прямо связаны с чувством страха и незащищенности, причем за прошедшие 5 лет условия, порождающие эти чувства, практически сохранили свою значимость. Сопоставляя данные 2010 г. с данными 2002 г., следует отметить, что возросла обеспокоенность старшеклассников в таких области жизни как: «политическая нестабильность» (39,0 в 2010 г. и35,3% в 2002 г.); «разобщенности людей» (26,3% и 20,3%); «проституция» (36,8% и 28,9%); «распад СССР» (13,9% и 7,3%). Уменьшилось количество старшеклассников, которых волнуют другие проблемы современной жизни, однако значение этих проблем сохраняется: «экономическая нестабильность (55,1% в 2010 г. и 69,1% в 2002 г.); «безработица» (59,3% и 60,8%); «криминальная обстановка» (63,4% и 68,4%); «падение нравов и морали» (42,5% и 50,4%); «нищета» (56,3% и 60,9%); «наркомания» (62,5% и 74,8%)[[10]](#footnote-10).

На чувство страха и незащищенности, по мнению старшеклассников, в первую очередь влияют: реалии сегодняшнего дня (53,0% отметили опрошенные старшеклассники в 2010 г. и 53,6% в 2002 г.); собственный жизненный опыт (28,6% и 34,7%), средства массовой информации (23,9% и 22,4%); «приключения» друзей (15,2% и 26,0%); «слухи» (16,2% и15,8%);

Среди факторов, порождающих чувство незащищенности старшеклассников можно отметить следующие: политическая ситуация в стране (14,9% в 2010 г. и 17,3% в 2002 г.); экономическая ситуация в стране (21,1% и 25,5%); криминальная ситуация в стране (30,7% и 45,5%); новые культурные и моральные ценности (18,0% и 32,7%); появление комплекса страха (27,2% и 28,6%); неуверенность в завтрашнем дне (34,6% и 37,8%); проявление индивидуализма (17,5% и 28,1%); нет уверенности в защите государства (28,3% и 38,8%); нет уверенности в защите организации, где учиться, и работают старшеклассники (11,5% и 13,3%); нет уверенности, что защитит семья (1,5% и 1,5%); нет уверенности в себе (10,6% и 9,7%). Поэтому в тех или иных жизненных ситуациях современные старшеклассники надеяться на: своих родителей (82,5%), самого себя (72,0%); любимого человека (47,3%); друзей (47,5%); друга (42,1%). В тоже время они считают, что сегодня все зависит: от самого себя (77,3%), хороших знакомых (71,1%), наличия капитала (49,7), знаний (48,9%), удачи (48,2%), случая (38,6%).

В настоящее время процесс социализации подростков в России сопряжен с социально-экономическими преобразованиями, которые породили множество социальных проблем, влияющих на социальное здоровье подростков. В этих условиях подрастающее поколение оказалось одной из наиболее уязвимых категорий населения, что привело к появлению таких негативных социальных феноменов как: беспризорность, безнадзорность, проституция малолетних, рост алкоголизма и наркомании, преступности, суицидов.

Многочисленные исследования последних 10 лет показывают, что около 23-30% детей, приходящих в первые классы имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, а среди выпускников школ уже более 80% подростков нельзя назвать абсолютно здоровыми. За последние 5 лет частота онкологических заболеваний среди детей и подростков увеличилась на 13%, эндокринных - на 29,5%, болезней крови - на 35,4%, астмы - на 40%, болезней органов пищеварения - на 21,6% и только 10% выпускников являются здоровыми.

Одной из острых социальных проблем влияющих на социальное здоровье подростков является семья. Не выполнение социализирующих функций семьи приводит к нарушению социального здоровья старшеклассников. Неблагополучие семьи оказывает прямое разлагающее воздействие на здоровье подростков. Отрицательные семейные условия, отсутствие нормальной нравственной среды, нарушение психологического контакта с самыми близкими людьми остро переживается подростками, которые начинают сознавать противоречие жизни взрослых. Озлобленность, доходящая до отчаяния или жестокости, недоверие к людям, пренебрежение к нормам, цинизм, равнодушие - это характеристика социального нездоровья городского подростка, пережившего развод родителей, живущих в условиях пьянства, разврата, непрекращающихся ссор и конфликтов, невежества, безразличия[[11]](#footnote-11).

Семья, проживающая в городе в большей степени подвергается воздействию социально-экономического кризиса, особенно в крупных городах, где присутствует масса мигрантов, являющихся источниками распространения различных социальных болезней.

В городах распространено уличное хулиганство подростков (кражи, аферы возле телефонных автоматов, вымогательство) сочетается с бродяжничеством. Бродяжничество, попрошайничество подростков является следствием кризиса семьи, нежелания родителей выполнять свои обязанности по воспитанию подростков. За последнее время наряду с «привычными» для данного возраста нарушениями, такими как кражи, хулиганство, появились новые формы - рэкет, сутенерство, мошенничество, порноиндустрия.

По данным социологических исследований, значительно возросло количество семей, где родители злоупотребляют алкоголем, наркотиками и совершают противоправные поступки, что играет существенную роль в формировании социального здоровья подростков. Анализируя семейные проблемы можно выделить следующие факторы, которые влияют на социальное здоровье подростков[[12]](#footnote-12):

- низкий социально-экономический уровень семьи, особенно на фоне более благополучных в материальном плане сверстников. Представление о «легких деньгах» весьма распространенное у современных подростков и толкающее на совершение девиаций различной степени «тяжести»;

- развод и ссоры родителей, пьянство, аморальное поведение родителей, жестокое обращение с подростком, возможности ответной адекватной поведенческой реакции с его стороны;

- усвоение подростком через научение, подражание в семье деликветных ценностей, несогласованность или отсутствие требований к подростку со стороны родителей, вследствие чего у него не возникает четкого понимания норм поведения.

На современном этапе социальных преобразований в России наблюдается проблема внешней отчужденности со стороны общества, которая влияет на социальное здоровье подростков. Она выражается в отсутствии социальной и психологической защищенности подростков:

- отсутствие гарантий реализации выбора профессии и возможности дальнейшего трудоустройства;

- несоответствие материальной обеспеченности и потребностей жизнеобеспечения;

- отсутствие государственных программ по поддержке социального здоровья молодежи.

В настоящее время среди подростков и молодежи получили широкое распространение такие реакции на внешнюю отчужденность со стороны общества как аккультурационный стресс и аналитическая депрессия. Подростки как категория лиц, высоко чувствительных к социальной нестабильности и отсутствию включенности в социум достаточно часто дают реакцию аккультурационного стресса. Аккультурационный стресс возникает в результате изменения жизненного стереотипа, привычного уклада и стиля жизни, при отрыве от прежних культурных ценностей, невозможности заниматься привычным видом деятельности. Выходом же из стрессового состояния порой служит суицид. Так, отчужденность общества приводит к отчуждению личности от самой себя.

Вышеобозначенные факторы влияют на биологический, социальный, психологический уровни здоровья подростка, у него возникает дефицит ценностных ориентаций, личностная тревожность, склонность к формированию стойких асоциальных стереотипов, низкая адаптивность (неспособность быстро и эффективно изменять свое поведение в ответ на изменение ситуации), снижение уровня мотивации и нарушение саморегуляции личности, дефицит ресурсов личности[[13]](#footnote-13).

Отсутствие духовной основы, смыслообразующего стержня, скрепляющего индивидуальное бытие с социальным окружением, порождает нарастающий вал суицида, немотивированной жестокости, высокой смертности от неестественных причин среди молодых людей. Сложившийся комплекс молодёжных проблем настолько противоречив, глубок и серьёзен, что если не принять в краткосрочной перспективе адекватных энергичных мер по нейтрализации и преодолению негативных явлений, «то возникнет реальная угроза национальной безопасности России». Многие исследователи отмечают, что молодёжь, в основном, аполитична и социально безответственна, не достаточно прочны гражданские и патриотические чувства молодёжи. Однако эти качества возникли в молодых людях не вдруг, а сформировались в ходе социализации.

Предложения о необходимости системы мер по укреплению института семьи, повышению эффективности образования, усилению гражданского и патриотического воспитания стали, во многом, общим местом в научной и публицистической литературе. Пути преодоления кризисных явлений следует искать внутри самой организации демократической системы общественно-политической жизни. Причиной затяжного характера духовного кризиса и дисфункции современной демократии, на наш взгляд, является порочная практика возведения в абсолют идеи рыночных отношений и исчерпанный ресурс использования манипулятивных технологий в социально-политической сфере.

Государственная молодёжная политика, предусматривающая в качестве главного принципа взаимодействия с молодёжью рыночные отношения, не снимает острых противоречий, а выступает конфликтогенным фактором в межпоколенных отношениях. Конкуренция, которая лежит в основе рыночных отношений, внедряемая во все сферы жизни общества и личности, а не только в экономическую, не способствует конструктивному сотрудничеству и партнёрству старшего и младшего поколений в передаче культурных образцов. Идеология «рыночных отношений», которые применяются не в экономической сфере, а в сфере социальной, в системе взаимодействия поколений, не может быть оправдана. «Успешность» и «конкурентоспособность» никогда не определяли и не смогут определять богатство личности и её многогранность[[14]](#footnote-14).

Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что все социальные институты современного российского общества продолжают находиться в состоянии социального кризиса. На протяжении последних 10 лет характер социальной безопасности молодых людей практически сохраняет свое состояние. В некоторых областях жизни общества произошла положительная динамика, что отразилось во мнениях старшеклассников, однако острота проблем продолжает волновать старшеклассников.

Сознание учителя, позиция учителя созидается и укрепляется обществом, его профессиональным образованием и теми профессиональными требованиями, которые к нему предъявляют. Утверждение здоровья как педагогической основополагающей категории возможно только в том случае, если и родители, и политики, и общественность, и государственные деятели, и СМИ, и академическая наука, все без исключения станут ждать от школы того, к чему она и предназначена по смыслу, по сути: помощи ребенку в развитии всех его природных потенциалов и помощи в освоении того культурного опыта, который позволяет быть здоровым, успешным и счастливым человеком. Решение этой задачи возможно только в условиях психологически безопасной образовательной среды.

школьник социальный безопасность тревожность учение

## 1.3 Особенности проявления тревожности у детей подросткового возраста

Тревожность — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента[[15]](#footnote-15). В отечественной психологической литературе это различение зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность». Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом.

В отечественной психологии исследования по данной проблеме достаточно редки и носят разрозненный и фрагментарный характер. В значительной степени это связано, по-видимому, с хорошо известными всем социальными причинами — условиями, не поощрявшими анализа явлений, отражающих восприятие человеком окружающей его действительности как угрожающей и нестабильной. В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность. Вместе с тем необходимо отметить, что и в настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных, прикладных проблем (школьная, экзаменационная, соревновательная тревожность, тревожность операторов, летчиков-испытателей, спортсменов, при психотерапии и др.)[[16]](#footnote-16).

Подобное положение в изучении проблемы тревожности во многом обусловлено и логикой развития отечественной психологической науки, в которой изучение эмоций, эмоциональных состояний, доминирующих эмоциональных переживаний индивида проводилось преимущественно на психофизиологическом уровне, а область устойчивых образований эмоциональной сферы оставалась, по сути, не исследованной.

Изучение тревожности на разных этапах детства важно как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека, становления эмоционально-личностных образований. Именно тревожность, как отмечают многие исследователи и практические психологи, лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития, служащих поводом для обращений в психологическую службу образования. Тревожность рассматривается как показатель «преневротического состояния», ее роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения, таких, например, как делинквентность и аддиктивное поведение подростков. Значение профилактики тревожности, ее преодоления важно при подготовке детей и взрослых к трудным ситуациям (экзамены, соревнования и др.), при овладении новой деятельностью.

Значительная часть исследований посвящена установлению коррелятивных зависимостей между тревожностью и личностными, интеллектуальными особенностями, некоторыми особенностями восприятия (в частности, восприятия временных интервалов) (Забродин Ю. М. и др., Мусина И. А.), а также полом, национальностью и расой детей, параметрами социальной, школьной среды и т. д. Так, например, обнаружена прямая связь между тревожностью и крайними значениями когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность», а также полезависимостью (Шкуратова И. П., Развитие личности ребенка). В основном же данные корреляций нередко носят достаточно противоречивый характер и обнаруживают связь с культурными и социальными условиями, что служит для исследователей дополнительным аргументом в пользу представлений о преимущественно личностной, социальной природе тревожности[[17]](#footnote-17).

Сложность анализа этих данных усугубляется различиями в понимании тревожности и у разных авторов, а также тем, что, как точно отмечает К. Изард, авторское понимание и определение тревожности зачастую подменяется перечислением методов ее диагностики.

Большое внимание в литературе уделяется также конкретным, частным видам тревожности у детей: школьной тревожности (Дусавицкий А. К., Нежнова Т. А., Филиппова Е. В., Новикова Е. В., Phillips B. N., Sarason S. B., и др.), тревожности ожиданий в социальном общении (Кисловская В. Р. Гордецова Н. М. и др.). В последнее время к этому присоединились исследования так называемой «компьютерной» тревожности (Доронина О. В.).

Одним из существенных вопросов, важных для понимания причин тревожности, является проблема локализации ее источника. В настоящее время, выделяются в основном два типа источников устойчивой тревожности, длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги (Ю. Л. Ханин, Ч. Д. Спилбергер и др.), с одной стороны, и внутренние — психологические и/или психофизиологические — с другой. Вопрос о том, возникают ли под влиянием этих разных источников различные типы тревожности, или это одно и то же явление, анализ причин которого проведен на разном уровне или разведен во времени, достаточно сложен и до настоящего времени не имеет однозначного решения[[18]](#footnote-18).

Продуктивным является подход, объединяющий внешний источник стресса и его субъективную оценку. В ряде исследований тревога, «субъективное состояние страха-тревоги». При этом конфликт понимается в основном как противоречие между оценкой индивидом определенной ситуации как угрожающей (вне зависимости от ее объективных характеристик) и отсутствием необходимых средств для ее избегания или преодоления. Это представление находится в общем ряду теорий психологического стресса и тревоги как его компонента, связывающего их возникновение с когнитивной оценкой угрозы. Последняя предполагает, что процесс подобной оценки состоит из нескольких этапов: 1) непосредственной оценки ситуации как угрожающей; 2) поиск и отбор средств преодоления угрозы; 3) когнитивная переоценка ситуации и изменение отношения к ней. Тревожность возникает тогда, когда оценка внешней угрозы соединяется с представлениями о невозможности найти подходящие средства для ее преодоления, а ее профилактика и коррекция понимаются как обучение «переоценке ситуации».

Длительное и многократное воздействие стрессовой ситуации при соответствующей ее оценке индивидом рассматривается как основной источник невротических и преневротических состояний, в том числе тревожности.

Систематические исследования влияния «стрессовых жизненных событий» или «детской травмы» начались, как известно, во время второй мировой войны. Одна из наиболее известных работ этой группы — исследование А. Фрейд и Д. Т. Бирлингам, посвященное детям, эвакуированным из Лондона. Множество исследований посвящено тревожности, возникшей в результате таких травматических факторов, как аварии, природные катастрофы, пребывание в клинике, хирургические операции, развод родителей. Особую группу, активно развивающуюся, к сожалению, в настоящее время, составляет изучение тревожности детей — жертв жестокого обращения, насилия, в том числе и сексуального[[19]](#footnote-19).

Важную группу исследований составляет изучение функции тревоги и тревожности. Экспериментальное изучение влияния тревоги на эффективность деятельности дает достаточно согласованные результаты. Данные, за небольшим исключением, свидетельствуют о том, что тревога способствует успешности деятельности в относительно простых для индивида ситуациях и препятствует и даже ведет к полной дезорганизации деятельности — в сложных. Это описывается в терминах теории научения как частный случай действия закона Йеркса-Додсона, наличия индивидуальной «зоны возбуждения», оптимальной для деятельности (Голушко А. А., Габдреева Г. Ш., Ханин Ю. Л., Хекхаузен Х. и др.).

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. В русле изучения проблем тревожности рассматривается и полное отсутствие тревоги как явление, препятствующее нормальной адаптации и так же, как и устойчивая тревожность, мешающее нормальному развитию и продуктивной деятельности.

Более неопределенно обстоят дела с доказательствами влияния тревожности на личностное развитие, хотя впервые его отметил еще С. Кьеркегор, считавший тревожность основным фактором, определяющим историю человеческой жизни. Позже эта точка зрения развивалась в философских работах экзистенциалистов и в психологическом плане — в психоаналитических исследованиях[[20]](#footnote-20).

Большое значение для развития подростка имеет психическое здоровье, т. е. состояние полного душевного, физического и социального благополучия. Основой сложности подросткового возраста является быстрый темп происходящих в этом периоде изменений. Подросток постоянно попадает в ситуацию дискомфорта, он реагирует на эту ситуацию негативными переживаниями, которые вызывают тревожность. Тревожность это склонность индивида к переживанию тревоги, которая представляет собой эмоциональное состояние. Состояние характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с точки зрения физиологии — активацией вегетативной нервной системы. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная характеристика активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Личности, относящиеся к категории высоко тревожных, склонны видеть в широком диапазоне ситуаций угрозу для их самооценки и жизнедеятельности. На такие ситуации они реагируют выраженным состоянием напряженности.

На физиологическом уровне реакции тревоги проявляются в[[21]](#footnote-21):

• усилении сердцебиения;

• учащении дыхания;

• увеличении минутного объема циркуляции крови;

• возрастании общей возбудимости;

• снижении порога чувствительности.

На психологическом уровне тревога ощущается как:

• напряжение;

• озабоченность;

• нервозность;

• чувство неопределенности;

• чувство грозящей опасности, неудачи;

• невозможность принять решения и др.

Ф. Б. Березин отметил, что состояние тревоги (тревожности) — это эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания, и выделил 6 уровней состоянии тревоги.

1. Первый уровень — наименьшая интенсивность тревоги. Выражается в переживаниях напряженности, настороженности, дискомфорта. Это ощущение не несет признака угрозы, а служит сигналом скорого наступления более выраженных проявлений тревоги. Данный уровень тревоги имеет наиболыпее адаптивное значение.

2. На втором уровне ощущение внутренней напряженности сменяют гиперестезические реакции или же они присоединяются к нему. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении — отрицательную эмоциональную окраску.

3. Третий уровень — собственно тревога. Проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувства неясной опасности.

4. Четвертый уровень — страх. Возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объект, с которым связывается страх, не обязательно отражает реальную причину тревоги, действительную угрозу.

5. Пятый уровень — ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, которое возникает в результате постепенного нарастания тревоги и выражается в чувстве ужаса. При этом данное переживание связано не с содержанием чувства, а лишь с нарастанием тревоги. Подобное переживание может вызвать неопределенная, но очень сильная тревога.

6. Наиболее высокий уровень — тревожно-боязливое возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи. Дезорганизация поведения и деятельности вызывается тревогой, достигает при этом своего максимума. Тревожность оказывает негативное воздействие на личностное развитие; наличие тревожности указывает на его неблагополучие. Такое же влияние оказывает и нечувствительность к реальному неблагополучию, обусловленная действием защитных механизмов, таких как вытеснение, и представляющая собой отсутствие тревоги даже в потенциально опасных ситуациях. Тревожность входит в качестве одного из основных компонентов в посттравматический синдром, т. е. комплекс переживаний, обусловленных психической или физической травмой. С тревожностью связаны также такие психические расстройства, как фобии, ипохондрия, истерия, навязчивые состояния и др. Тревога обычно обусловлена ожиданием неудач в социальном взаимодействии и невозможностью идентифицировать источник опасности. Она может проявляться как:

• беспомощность;

• неуверенность в себе;

• ощущение бессилия перед внешними факторами вследствие преувеличения их могущества и угрожающего характера.

Устойчивая личностная тревожность возникает у детей с такими чертами, как ранимость, повышенная впечатлительность, мнительность. Этот вид тревожности выступает как реакция на угрозу чего-то несуществующего, не имеющего ни названия, ни четкого образа, но грозящего человеку потерей себя, утратой своего Я. Такая тревога у подростка обусловлена внутренним конфликтом между двумя противоречащими друг другу стремлениями, когда что-то важное для него одновременно отталкивает и притягивает. Тревожный ребенок становится социально дезадаптированным и поэтому он уходит в свой внутренний мир. Он становится хамелеоном по принципу: «Я — как все». Он может стать и агрессивным, потому что агрессивность снижает тревогу. В поведении это проявляется повышенной грубостью, ершистостью и т. д. При усилении тревоги у человека появляется ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, невозможности избежать опасности. Наиболее высокий уровень тревоги — тревожно- боязливое возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске выхода и ожидании помощи.

Если подросток не получает этой помощи, то дезорганизация поведения и деятельности достигает своего максимума. Подобная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием подростка в наиболее значимых сферах деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, неадекватного развития самооценки и т. п. Подобную тревожность часто испытывают подростки, которые учатся хорошо и даже на «отлично », ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине. Однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких детей отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психические нарушения[[22]](#footnote-22).

Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенности в себе. При таком конфликте дети вынуждены стремиться к тому, чтобы добиться успеха во всех сферах, но он же мешает им правильно оценить успехи, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении. Отмечаются перегрузка и перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, а также повышенной утомляемости. Тревожные дети — не вполне благополучный контингент: их успеваемость может быть крайне низкой, у них может развиться невроз. Чрезмерно высокий уровень, как и чрезмерно низкий, — дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности и требующая различных способов коррекции. Работа во многом должна быть направлена на формирование общения, на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов.

Однако параллельно с этой работой, направленной на ликвидацию причин, вызвавших тревожность, необходимо развивать у подростка умение справляться с повышенной тревогой. Тревога может быть ослаблена произвольно, с помощью активной деятельности по достижению цели. Многие трудности подросткового возраста объясняются не слабостью воли, как принято считать, а слабостью цели; т. е. неумением сформулировать цели, а в первую очередь, неумением видеть их и определить для себя. Все подростки испытывают такие трудности, но тревожным трудно вдвойне. Для формирования поведения немаловажное значение имеет развитие способности к целеполаганию, что, в свою очередь, требует развития рефлексии. Научить детей не только слушать, но и слышать, не только смотреть, но и видеть, — вот направление работы психолога с тревожными детьми. Тревога ослабляется с помощью неосознанных защитных механизмов: вытеснения, замещения, рационализации, проекции и забывания. Известно, что тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Подростки с повышенной тревожностью оказываются в ситуации «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает возможности учащегося, результативность его деятельности. А это, в свою очередь, еще больше усиливает эмоциональное неблагополучие[[23]](#footnote-23).

Поэтому работы, направленной только на ликвидацию причин, недостаточно. Приемы редукции тревожности достаточно общие и используются вне зависимости от реальных ее причин. Следует также обратить внимание на детей, характеризующихся, условно говоря, «чрезмерным спокойствием». Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Подросток как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется вследствие неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь на продуктивности деятельности. Психодиагностическое исследование детей подросткового возраста показало, что повышенная тревожность у детей общеобразовательных классов вызывает переутомление, т. е. временное снижение работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки. Энергия расходуется не на учебную деятельность, а на подавление тревожности, вследствие чего истощаются внутренние ресурсы индивида, и если проблема не решается, то это может привести к развитию невротического состояния.

Исследование показателей объективной успешности детей в школе (их положения среди сверстников, успеваемости) как источников тревожности осложнено тем, что здесь в наибольшей степени может проявляться действие механизма «заколдованного психологического круга», и тревожность также может влиять на эти показатели, как и они на нее. В качестве показателей школьной успешности мы использовали традиционные показатели — успеваемость, взаимоотношения с учителями и положение среди сверстников.

Тревожные школьники чаще не удовлетворены своей успеваемостью, в то время как эмоционально благополучные в основном удовлетворены. При этом если в последней группе прослеживалась определенная, хотя и не полная, зависимость между переживанием удовлетворенности тем, какая отметка получена, и успеваемостью ученика по тому или иному предмету, то в группе тревожных детей картина оказалась гораздо более сложной. Во-первых, не обнаружилось никакой связи между переживанием удовлетворения от полученной отметки и общей успеваемостью ученика по учебному предмету. Во-вторых, одни и те же отметки по одному и тому же предмету могли вызывать у школьника разные переживания в разные дни.

Различия выявились и в обосновании собственной удовлетворенности и неудовлетворенности тревожными и эмоционально благополучными школьниками. Для последних решающим моментом в переживании удовлетворенности была высота отметки (в ее отношении к общему уровню успешности). Тревожные школьники испытывали удовлетворенность чаще всего тогда, когда отметка (даже «тройка») соответствовала их ожиданиям или когда их ответ, их работа оценивались учителем как «очень хорошие», относящиеся к «самым лучшим» в классе[[24]](#footnote-24).

Неудовлетворенность своими отметками тревожные школьники объясняли самыми разными причинами — от «несправедливости» учителя до «случайности» хорошей оценки. Главными среди этих причин явились, во-первых, ожидаемое отношение к этой оценке родителей и, во-вторых, понимание оценки как отношения к себе учителя.

В ожидаемом отношении родителей одинаково неблагоприятными были как ожидание наказаний, выговоров, так и недовольного разочарования («Папа скажет: «Чего от тебя еще можно ждать», «Они увидят, что я ни на что не гожусь»), снисходительности («Будут утешать: «Не расстраивайся»), равнодушия («Им все равно, как я учусь, как будто мои отметки ничего не значат»). Напомним, что боязнь разочаровать родителей, не соответствовать их представлениям относится к числу наиболее распространенных страхов школьников и что у родителей тревожных детей в свою очередь также ярко проявляются опасения, связанные с собственной неумелостью, некомпетентностью, боязнью проявить их при ребенке или передать их ему (см. табл. 14). Все это, как представляется, указывает на значимость успеваемости как фактора, влияющего, по меньшей мере, на поддержание и усиление тревоги, но влияющего не прямо, а опосредованно. Обращает на себя также внимание инфантильная позиция тревожных школьников по отношению к учителям. Многие подростки рассматривали отметку прежде всего как выражение отношения педагога. Напомним, что представление об отметке не как о «мериле» знаний, умений, а как выражения отношения к себе учителя характерно обычно для самых первых этапов обучения и характеризует недостаточную психологическую готовность ребенка к школе, а именно, несформированность отношения к учителю как носителю определенной социальной роли. Наши данные свидетельствуют, что подобная инфантильная позиция закрепляется у тревожных школьников надолго. У эмоционально благополучных школьников также встречались подобные обоснования отметок, однако их было значительно меньше и касались они вполне определенных учителей, отражая реальную ситуацию. Мы видим, что в отношении к успеваемости вновь проявляется преимущественно внешняя ориентация тревожных детей, отсутствие собственных, внутренних критериев.

В 9-м классе обнаруживается связь между тревожностью и успеваемостью у юношей, причем связь прямая и тем самым парадоксальная: чем выше успеваемость, тем выше тревожность. При переходе из средних в старшие классы ситуация меняется. В 10-м классе успеваемость обнаруживает обратную связь с тревожностью у девушек: чем хуже успеваемость, тем выше тревожность. У юношей никакой связи не обнаруживается. Наконец, в 11-м классе связь тревожности и успеваемости вновь полностью исчезает. Наиболее интересным фактом здесь, по нашему мнению, является выявление наличия прямой корреляционной связи между тревожностью и успеваемостью у юношей в 9-м классе и ее отсутствием в 10 11-м. Для понимания причин подобного явления мы обратились к анализу школьной ситуации, в которой оказались подростки в 9-м классе: им предстоял конкурсный отбор в 10-й класс, осуществляемый преимущественно по успеваемости. Это постоянно подчеркивалось учителями, создавало напряженную, конкурентную обстановку, что в наибольшей степени, по-видимому, отразилось на эмоциональном самочувствии юношей.

Следует отметить, что подавляющее большинство юношей, проявляющих в 9-м классе тревожность, характеризовались хорошей и отличной успеваемостью и конфликтным отношением к себе, конфликтной самооценкой. Отметим, что у девушек с подобным отношением также проявлялась тревожность, но они имели при этом, как правило, более низкую успеваемость. Другими словами, здесь обнаруживается опосредующее влияние отношения к себе, наиболее заметное в группе юношей. По-видимому, актуализация мотива достижения при наличии конфликтной самооценки оказывает на юношей с указанным типом самооценки наиболее сильное влияние. Спокойная, «расслабляющая» ситуация 10-го класса, время пребывания в котором многие школьники рассматривают как «последнюю передышку» перед трудным периодом, связанным с окончанием школы, резко меняет отношение к успеваемости. Ее значимость заметно снижается, она гораздо меньше влияет на отношение школьников к себе. И вновь наиболее ярко это проявляется в группе юношей. В 11-м классе, в условиях, когда школьные отметки не влияют на поступление в высшие учебные заведения, успеваемость и у юношей, и у девушек вообще отходит на второй план, поскольку наиболее значимой оказывается успешность в занятиях, связанных с выбранным продолжением образования (занятия на курсах, с репетитором), будущей специальностью.

Таким образом, в 9—11-м классах связь тревожности с успеваемостью обуславливается реальной значимостью последней для обеспечения определенной жизненной позиции. Однако это происходит не прямо, а опосредуется особенностями самооценки школьника, а также влиянием мотивации достижения, что наиболее интенсивно обнаруживается в группе юношей.

Итак, характеристики успеваемости оказываются связанными с тревожностью преимущественно опосредованно. В качестве опосредующих факторов в подростковом возрасте выступают ожидаемые оценки и отношение взрослых, а в старшем школьном возрасте — особенности самооценки. Прямая связь получаемых школьником отметок и тревожности обнаруживается лишь в достаточно поздний период — 14—15 лет и определяется значением отметок для в возможности продолжать образование. Однако и в этом случае она оказывается опосредованной особенностями самооценки.

Проблема успеваемости тесно связана с тем, как складываются отношения школьника с педагогами. Неблагоприятные отношения, конфликты, грубость и нетактичное поведение воспитателей, учителей по отношению к детям часто рассматривается как одна из основных причин тревожности. Подобная тревожность описывается в литературе под названиями «дидактогений», «дидактоскалогений», «дидактогенного невроза».

Непрофессиональное поведение педагога влияет на общий уровень тревожности всего класса, существенно повышая его. Наиболее ярко это выявилось в старших классах. Однако не было ни одного случая устойчивой тревожности, который можно было бы объяснить действием только этого фактора. Вместе с тем подобное обращение описывалось и детьми, и взрослыми как травмирующее и запоминалось надолго. Анализ ряда клинических случаев с подростками показал, что бестактность педагога, больно ранящая всех детей, оказывается наиболее губительной для тех, кто уже имеет тревожность или находится в состоянии «тревожной готовности», т. е. чувствует себя беспомощным, не имеющим защиты, возможностей сопротивления. При этом первостепенную роль играет обстановка в семье. В старшем подростковом — раннем юношеском возрастах учащиеся уже во многом «эмансипируются» от школы, однако влияние педагогов на их эмоциональное самочувствие отмечается и здесь, хотя и в более слабой форме. Анализ некоторых случаев свидетельствует о том, что подобное поведение педагога служит скорее пусковым механизмом, «триггером» состояния тревожности и актуализации тревожности как личностного образования. При этом такое обращение могло касаться как самого ребенка, так и кого-либо из его одноклассников.

Итак, в целом все вышесказанное указывает на опосредованное влияние характеристик успеваемости и взаимоотношений с педагогами на тревожность школьника. Вместе с тем и тревожность, оказывая влияние на результативность деятельности, определяет уровень успешности школьника.

Перейдем теперь к рассмотрению связи тревожности с положением школьника среди сверстников, показателем которого, как уже отмечалось, явился для нас социометрический статус учащегося.

Результаты этой части работы показали, что тревожные дети могут занимать самое разное положение среди сверстников: от очень хорошего — «социометрической звезды» до крайне неблагоприятного — «отверженного».

У подростков связь между социометрическим статусом и тревожностью не обнаруживается.

Для объяснения этих результатов обратимся к анализу значения общения со сверстниками у детей, подробно описанному в литературе. То, что подобная связь выявляется именно в подростковом возрасте, закономерно и определяется значимостью общения со сверстниками для детей этого возраста. У девочек это проявляется раньше, чем у мальчиков, в 8 9 лет. Слабый характер этой связи может быть объяснен, с одной стороны, действием защитных механизмов. Крайне неблагополучное положение среди сверстников может не осознаваться и потому не переживается школьником. Именно это проявится в феномене «неадекватного спокойствия». С другой стороны, это может быть обусловлено повышенной значимостью общения со сверстниками, вызывающей увеличение тревожности в этой области и у тех детей, которые объективно занимают хорошее положение среди сверстников, но имеют конфликтную самооценку.

Остановимся подробнее на данных, касающихся старшего подросткового и раннего юношеского возрастов (8—11-й классы). Клинический анализ случаев тревожности у школьников этого возраста свидетельствует о том, что связь между тревожностью и общением со сверстниками оказывается обусловленной, с одной стороны, тем, какое значение отношения со сверстниками имеют для «Я-концепции» учащегося, его самооценки, а с другой с тем, являются ли одноклассники наиболее предпочитаемой группой общения с ровесниками. Обнаружилось, что часто для старшеклассников значимым оказывается положение в других, внешкольных, компаниях и группах ровесников, принадлежность к которым и статус в которых влияет на их представление о себе.

Эти данные противоречат литературным данным (Н. М. Гордецова, В. Р. Кисловская, Э. И. Маствелискер и др.), указывающим на прямую связь тревожности и социометрического статуса в классе. Мы склонны объяснять это расхождение различным временем проведения исследований, определяющим неодинаковую значимость общения со сверстниками в коллективе класса в 60 — 70-е гг. и в настоящее время. Основанием для такого объяснения служит сопоставление данных о предпочитаемых группах общения со сверстниками учащихся 6 — 7-х классов, полученные в середине 70-х и в начале 90-х гг. В обоих случаях школьникам предлагалось ответить на вопрос, с кем им больше всего хотелось бы проводить свободное время, проранжировав карточки, на которых были обозначения возможных кругов общения со сверстниками: одноклассники, товарищи во дворе, на улице, друзья по даче, приятели в спортивной секции, кружке, родственники и др. Кроме того, подростков спрашивали, в какой из перечисленных групп его лучший друг (или из какой группы он хотел бы иметь лучшего друга). В 70-е гг. большинство подростков (73%) в обоих случаях указывали на класс, в котором они учились. В 90-е таких подростков оказалось существенно меньше (39%). Еще более выразительными оказались данные, полученные в настоящее время по 8—11-му классам: 17% школьников указали на свой класс как на наиболее предпочитаемую группу общения и 12% — на наличие лучшего друга в классе (или желание иметь лучшего друга именно из класса).

Более отчетливо прослеживается обратное влияние — тревожности на особенности общения. Психологическая работа с тревожными детьми, углубленный анализ случаев свидетельствуют, что тревожность нередко выступает в качестве основного (по крайней мере, основного осознаваемого) мотива общения, порождая повышенную зависимость от сверстников, о чем прямо свидетельствуют многие высказывания тревожных подростков и старших школьников. Психологами был проведен эксперимент, в котором участвовали по 35 тревожных и эмоционально благополучных испытуемых, девушек и юношей примерно поровну. Рассмотрим данные, характеризующие оценку и отношение подростков и старшеклассников к сверстникам.

Тревожные школьники значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, оценивают группу сверстников как ненадежную, доминантную, отвергающую. Позитивные характеристики у них выражены заметно слабее.

Основными переживаниями тревожных подростков и юношей, связанными с общением со сверстниками являются тревога и зависимость. Достаточно выраженным оказывается также переживание беззащитности, в то время как защищенность в группе сверстников они чувствуют реже, чем эмоционально благополучные школьники.

Таким образом, переживания тревожных школьников, связанные с отношениями со сверстниками, во многом сходны с переживаниями, вызываемыми общением с родителями. И тут, и там доминируют чувства незащищенности, зависимости. Все это, на наш взгляд, дает основание считать, что не столько особенности общения влияют на возникновение и закрепление тревожности, сколько, напротив, тревожность определяет характеристики такого общения.

Подводя итоги рассмотрению связи тревожности со школьной успешностью детей (успеваемость, взаимоотношения с педагогами, общение со сверстниками), подчеркнем, что связь с тревожностью обнаруживают не объективные характеристики такой успешности, а ее осознание, понимание учащимся и, главное, значимость для него этой успешности, с тем, как она соотносится с его «Я-концепцией» отношением к себе, представлением о себе.

# Глава 2. Экспериментальное исследование влияние чувства социальной безопасности на успешность учения у старших школьников

## 2.1 Констатирующий эксперимент

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы №16 г. Жигулевска. Испытуемые школьники старшего подросткового возраста (14-15 лет), всего 30 человек.

Для исследования индивидуальных особенностей учащихся использовался комплекс методик, диагностирующих свойства различных уровней интегральной индивидуальности.

Все методики мы разделили на две группы. В первую группу вошли тесты на выявление чувства социальной безопасности:

- Социально-психологические особенности испытуемых выявлялись с помощью методики диагностики межличностных отношений Т. Лири;

- Опросник для изучения индекса жизненного стиля Плучека - Келлермана – Конте.

- Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге.

Во вторую группу вошли тесты на выявление уровня тревожности:

- Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера);

- Шкала личностной тревожности Прихожан А.М.

Тест "Диагностика межличностных отношений" (ДМО) Тимоти Лири довольно часто используется в HR-практике. И это не случайно: данная методика позволяет проанализировать особенности человека, проявляющиеся в межличностном взаимодействии. Выявление этих характеристик часто является важным, поскольку они влияют на психологический климат в классе, а следовательно, и на успешность обучения.

Тест был создан в 1954 году. Его авторы – Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек. При выполнении заданий теста перед человеком ставится задача поиска различий между образами конкретных людей и представлениями о том, какими он хотел бы видеть их.

По мнению авторов теста, мнение человека о самом себе и о других людях – партнерах по общению (с точки зрения их поведения в группе) – чаще всего складывается на основе двух факторов, которые можно назвать доминирование-подчинение и "дружелюбие-агрессивность". Эти факторы используются при построении психограммы – условной схемы, отражающей социальные ориентации личности. Она представлена в виде круга, разделенного на 8 секторов (Приложение 2).

По горизонтальной и вертикальной осям этого круга обозначены четыре ориентации: "дружелюбие-агрессивность" (по горизонтали) и доминирование-подчинение (по вертикали). Каждый из секторов, в свою очередь, разделен на два. В результате получается восемь факторов, описывающих содержание межличностного восприятия. С помощью этих факторов можно оценить следующие тенденции личности, проявляющиеся в межличностном взаимодействии: I – доминантность; II – уверенность в себе; III – непреклонность; IV – независимость; V – зависимость; VI – неуверенность в себе; VII – общительность; VIII – отзывчивость.

Время выполнения теста – 20–30мин. Обследуемым лицам выдается бланк для ответов и список из 128 суждений оценочного характера (Приложение 2). Они сгруппированы в 8 блоков в соответствии с 8 выделенными факторами (по 16 суждений в каждом блоке). Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера).

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обусловливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценить или только личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние является методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным.

Шкала ситуативной тревожности (СТ) и Шкала личной тревожности (ЛТ) даны в Приложении 4.

Обработка результатов.

1. Определение показателей ситуативной и личностной тревожности с помощью ключа.

2. На основе оценки уровня тревожности составление рекомендаций для коррекции поведения испытуемого.

3. Вычисление среднегруппового показателя СТ и ЛТ и их сравнительный анализ в зависимости, например, от половой принадлежности испытуемых.

Результаты методики «Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера)» диагностирующей тревожность как личностное свойство и как состояние на констатирующем этапе эксперимента даны в Приложении 5.

В результате, при анализе данной таблицы вы видим, что

Ситуативная тревожность:

- у девочек: низкая – 0, умеренная –6, высокая – 9

- у мальчиков: низкая –1, умеренная –4, высокая – 10

Личностная тревожность:

- у девочек: низкая – 6, умеренная –5, высокая – 4

- у мальчиков: низкая –1, умеренная –11, высокая – 3

Шкала личностной тревожности Прихожан А.М. Определить тревожность по оценке человеком тревогогенности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Инструкция дана в Приложении 6.

Результаты методики «Шкала личностной тревожности» диагностирующей тревожность в обыденной ситуации на констатирующем этапе эксперимента даны в Приложении 7.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что школьная тревожность есть и у мальчиков и у девочек, она одинакова в обеих группах. Самооценочная тревожность ниже у мальчиков, а межличностная – у девочек. Магическая тревожность выше у девочек.

Опросник для изучения индекса жизненного стиля Плучека - Келлермана – Конте.

Цель методики: выявление особенностей функционирования механизмов психологической защиты индивида (группы).

С помощью этого теста можно исследовать уровень напряженности 8 основных психологических защит (замещение, регрессия, вытеснение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация, рационализация), изучить иерархию системы психологической защиты и оценить общую напряженность всех измеряемых защит (ОНЗ), т.е. среднего арифметического из всех измерений 8 защитных механизмов

Тест состоит из 92 утверждений, требующих ответа по типу: "верно - неверно".

Возрастной диапазон применения: от 14 лет и выше.

Восемь эгозащитных процессов формирует восемь отдельных шкал, численное значение которых выводиться из числа положительных ответов на указанное ключом утверждения. Напряженность психологических защит для каждой в отдельности подсчитывается по формуле:

S = K / n Ч 100%

где S - показатель напряженности психологической защиты (в процентах);

k - число положительных ответов по определенной шкале;

n - количество утверждений шкалы.

Результаты теста изучения индекса жизненного стиля Плучека - Келлермана – Конте показаны в Приложении 10.

Данные позволяют сделать выводы о двух способах защиты, применяемых школьниками чаще всего - отрицании и рационализации. По количеству испытуемых, использующих определенные механизмы защиты, мы получили следующую тенденцию: одиннадцать человек использует рационализацию; восемь - отрицание, компенсацию; пять - регрессию; четыре человека используют замещение и компенсацию; два - проекцию.

Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге.

Доктора Холмс и Раге (США) изучали зависимость заболеваний (в том числе инфекционных болезней и травм) от различных стрессогенных жизненных событий у более чем пяти тысяч пациентов. Они пришли к выводу, что психическим и физическим болезням обычно предшествуют определенные серьезные изменения в жизни человека. На основании своего исследования они составили шкалу, в которой каждому важному жизненному событию соответствует определенное число баллов в зависимости от степени его стрессогенности.

Мы можем видеть, что в данной категории учащихся сопротивляемость стрессу - достаточно хорошая, но близкая к пороговой что связанно с тем, что сам по себе факт обучения в школе и необходимость продолжать или не продолжать образование является психотравмирующим обстоятельством для них.

Также были соотнесено количество учащихся по уровню сопротивляемости стрессу. Соотношение уровня сопротивляемости стрессу у учащихся даны в Приложении 13.

В первой главе мы уже рассматривали результаты многочисленных исследований, посвященных анализу влияния актуализированного состояния тревоги на деятельность, и отмечали, что, несмотря на некоторые различия в теоретических интерпретациях (теория влечения Халла, закон Йеркса-Додсона, «зона оптимального возбуждения» Ю. Л. Ханина и др.), результаты в целом получаются достаточно согласованными: тревожность способствует деятельности в достаточно простых для индивида ситуациях и мешает — в сложных, при этом существенное значение имеет исходный уровень тревожности человека (Г. Ш. Габдреева, А. А. Голушко, Н. Д. Левитов, М. П. Мороз и Н. В. Вязовец, В. В. Плотников и Д. Ю. Андрияшик, Ю. Л. Ханин, Р. Б. Кеттелл, У. П. Морган и К. А. Эликсон, Я. Рейковский, К. Спенс, Ч. Спилбергер, И. Сарасон, Дж. Тейлор, Х. Хекхаузен и др.). При этом сложность ситуации может определяться как трудностью задания, так и усложнением условий ситуации (ее значимостью для испытуемого, включением оценочного компонента и т. п.).

Нас интересовало, как проявляются различия во влиянии тревожности на успешность деятельности у детей старшего школьного возраста.

Задачи работы состояли в прослеживании влияния тревожности на деятельность у детей старшего школьного возраста в экспериментальных и естественных условиях. Экспериментальная часть работы проводилась с испытуемыми: 14—16 лет (30 чел.). Девочек и мальчиков было примерно поровну.

Эксперимент был построен традиционно для этого вида исследований. Было проведено две серии опытов, следовавшие непосредственно одна за другой. Различия между сериями задавались инструкцией. В первой серии инструкция была нейтральной: испытуемому говорилось, что он познакомится с тем, как выполняются эти новые для него задачи, научится решать их. Во второй — инструкция включала оценочный компонент: за решение задач ставилась оценка от 1 до 10 баллов, которая, как специально подчеркивалось для испытуемых, может свидетельствовать об их уме и сообразительности (в конце эксперимента всем детям ставилось не менее 8 баллов, т. е. обеспечивалось переживание успеха).

В качестве экспериментального материала применялись черно-белый варианты матриц Равена, позволяющих достаточно точно судить о трудности предъявляемого задания. В каждой серии использовались два примерно одинаковых по трудности набора (по 30 штук), для чего каждый из субтестов теста Равена был разделен на две части (четные и нечетные задания). Внутри этих наборов были выделены две категории трудности — простая и сложная (по 15 заданий в каждой из категорий), о чем испытуемым не сообщалось.

Анализировалось соотношение выполнения простых и сложных заданий под влиянием нейтральной и «угрожающей» инструкции. Работа проводилась с каждым испытуемым индивидуально. В работе участвовали как эмоционально благополучные, так и тревожные дети.

На рис. 1 представлены результаты данного эксперимента.



Рис. 1. Влияние вызванного инструкцией состояния тревоги на успешность деятельности детей старшего школьного возраста

Прежде всего рассмотрим результаты выполнения простых заданий. Из рис 1. видно, что в тревогогенной серии успешность выполнения простых заданий повышается.

При выполнении сложных заданий выявились существенные различия в том, какое влияние оказывает порождающая тревогу ситуация на успешность выполнения сложных заданий у школьников. Вызывающая тревогу инструкция, судя по представленным данным, существенно ухудшила результативность деятельности.

Для того чтобы ответить на вопрос, рассмотрим, с чем связаны эти расхождения, рассмотрим, какое влияние оказывает на успешность решения в нейтральных условиях и под влиянием оценочной инструкции наличие у испытуемого тревожности как устойчивого образования.

Среди испытуемых оказалось достаточно большое количество тревожных детей — 12 человек (42,8%). Тревожность определялась по методике неоконченных рассказов. При выполнении тревожными испытуемыми и простых, и сложных заданий успешность в оценочной серии снижалась (соответственно 68,9—46,1%, и 48,3—17,2%, в то время как в остальной выборке повышалась при выполнении простых (60,0% в нейтральной и 86,7% в оценочной) и снижалась при выполнении сложных (49,2% в нейтральной и 36,2% в оценочной).

Результаты выполнения простых заданий в нейтральной серии в группах тревожных и нетревожных испытуемых достаточно близки. При выполнении сложных заданий в нейтральной серии, а также простых и сложных — в оценочной обнаруживаются значимые различия. У тревожных школьников успешность деятельности во всех этих случаях снижается. У эмоционально благополучных детей успешность решения сложных задач в нейтральной серии не отличалось от той, которая проявлялась при решении простых. В оценочной серии при выполнении простых задач отмечается улучшение, а при выполнении сложных — заметное ухудшение.

В выборке старших подростков и юношей (14—16 лет) из 30 человек тревожных испытуемых было 8 (36,4%). Тревожность определялась по двум методикам — опроснику и варианту метода неоконченных предложений. При введении оценочной инструкции успешность выполнения простых заданий тревожными испытуемыми этой выборки не изменилась (72,5% в нейтральной и 80,0% в оценочной), результативность выполнения сложных существенно снизилась в оценочной серии (39,2% по сравнению с 60,0% в нейтральной). Данные остальных испытуемых этой выборки свидетельствуют об улучшении показателей при выполнении простых заданий в тревогогенной серии (73,8% по сравнению с 65,2% в нейтральной) и отсутствие заметного снижения при решении сложных (65,7% в нейтральной, 61,9% в оценочной).

При углубленном анализе результатов этой возрастной категории испытуемых обнаружилось, что по успешности деятельности под влиянием инструкции они разделились на три почти равные группы: тех, на успешность деятельности которых инструкция не оказала какого-либо влияния, — 6 человек (27,2%), улучшивших выполнение в «угрожающей» серии — 7 человек (31,8%) и ухудшивших его — 9 человек (40,9%). При этом в последней большинство (6 чел., т. е. 66,7% от числа испытуемых данной подгруппы) составляли подростки с устойчивой тревожностью, они характеризовались резким снижением эффективности деятельности.

Здесь, таким образом, прослеживается усиление индивидуального характера влияния оценочной инструкции на результативность деятельности, все более заметные с возрастом проявления как конструктивной, мобилизующей, так и деструктивной функции состояния тревоги, а также заметное влияние на результативность наличия тревожности как устойчивого образования, что соответствует литературным данным.

На основании приведенных данных, как представляется, можно сделать вывод о том, что вызванное оценочным содержанием инструкции состояние тревоги влияет на успешность деятельности в школьном возрасте в соответствии с неоднократно описанными в литературе закономерностями: оказывает позитивное влияние на результаты простой деятельности и негативное — сложной.

Наличие тревожности как устойчивого образования оказывает существенное влияние на успешность деятельности детей старшего школьного возраста в тревогогенных ситуациях, ухудшая ее.

Сходные результаты были получены при анализе результативности деятельности в естественных условиях: экзаменов в 9 классе. В работе участвовали 30 школьников, у 28,5% из них в ходе предварительных экспериментов была диагностирована устойчивая тревожность.

Данные свидетельствуют, что результаты контрольных экзаменов оказываются опосредованными поведением педагога и общим уровнем напряженной или спокойной атмосферы в классе. Тревогогенным оказывались как повышенное волнение педагога, его чрезмерная обеспокоенность результатами, так и чрезмерная строгость, официальность, подчеркивание значимости успешного выполнения и т. п.

Определенное влияние на повышение тревожности в классе оказывает противоречивость поведения и требований педагога, его собственная эмоциональная нестабильность, что соответствует литературным данным (Субботин С. В.). Определенное влияние на результаты экзамена оказывала и позиция родителей, хотя, судя по наблюдениям, она сравнительно редко оказывалась решающей.

Результаты обнаруживают отчетливую связь с наличием устойчивой тревожности. Ухудшение результативности деятельности проявлялось, в основном, у тревожных школьников (73% от общего числа школьников, ухудшивших свои результаты, или 66% от общего числа тревожных учащихся). Отметим, что у 19% тревожных школьников условия не оказали сколько-нибудь заметного влияния, а у 24% ответы на экзаменах оказались заметно лучшими, чем в обычных условиях. Вместе с тем, результаты обнаружили определенную зависимость от отмеченных выше особенностей позиции педагога и общей атмосферы во время экзаменов.

Таким образом, в целом результаты по возрастным выборкам подтверждают имеющиеся в литературе данные о влиянии тревогогенных ситуаций на результативность простой и сложной деятельности и о роли в этом тревожности как свойства личности.

В интерпретации полученных данных мы склонны вслед за многочисленными исследователями проблемы тревоги применить в качестве объяснительной модели закон Йеркса-Додсона об «оптимуме мотивации». Устойчивая тревожность, склонность к переживанию тревоги повышает исходный уровень возбуждения, с которым испытуемый приступает к работе, и влияет на интенсивность его увеличения. В результате не только сравнительно быстро достигается оптимум мотивации, но и зона проявления такого оптимума сужается, что ведет к существенному снижению результативности в условиях, способствующих хотя бы минимальному усилению возбуждения. Результаты по выборкам школьников 14 — 16 лет, в которых успешность выполнения тревожными испытуемыми простых заданий осталась в оценочной серии без изменений, с этой точки зрения, могут свидетельствовать о том, что в этих случаях влияние инструкции оказалось более слабым фактором, чем исходный уровень тревожности. Испытуемые уже в первой серии достигли оптимума мотивации, и на некоторое время их деятельность была как бы зафиксирована на этом уровне не ухудшалась, но и не улучшалась. Усложнение заданий у школьников 14 — 16 лет привело к резкому срыву.

С нашей точки зрения, полученные данные в определенной степени подтверждают теорию «зоны оптимального функционирования» Ю. Л. Ханина. Напомним, что эта теория, в целом согласуясь с законом Йеркса-Додсона, включает и представление о том, что оптимум мотивации имеет индивидуальный характер: некоторые люди достигают наилучших результатов при минимальном уровне возбуждения, другие — при высоком или среднем.

Результаты нашей работы подтверждают имеющиеся в литературе данные (Р.Б. Кеттел и И. Шеир, Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин и др.) о взаимодействии тревожности как состояния и свойства. При этом, однако, подобное взаимодействие, отчетливо проявляясь в экспериментальных условиях с младшего школьного возраста, в естественных стрессовых условиях (экзамен) проявляется лишь со старшего подросткового возраста, но и тогда ее воздействие оказывается во многом опосредованным влиянием взрослого.

Итак, проведенное исследование состояния тревоги у детей и подростков позволило выявить отчетливые возрастные различия в содержании, характере переживания тревоги и страхов и влиянии тревоги на результаты деятельности.

Полученные данные позволили сформулировать следующие выводы о функции тревоги. Во-первых, наличие возрастных «пиков» тревоги указывает на значимость ее переживания для удовлетворения ведущих потребностей, характеризующих детей определенного возраста и пола. Это служит подтверждением представления о ее сигнальной и мобилизующей функциях, а также свидетельствует в пользу представлений о связи тревожности (и как состояния, и как свойства) с неудовлетворением значимых потребностей.

Во-вторых, говоря о функции тревоги в деятельности, следует подчеркнуть, что вплоть до старшего подросткового возраста она в основном оказывает отрицательное влияние, и хотя у отдельных детей мобилизующая функция состояния тревоги в экспериментальных условиях отмечается уже с младшего школьного возраста, заметной эта мобилизующая функция становится лишь со старшего подросткового возраста, особенно в реальных условиях обучения. На протяжении всего школьного возраста влияние тревоги на деятельность оказывается опосредованным особенностями поведения педагога и создаваемой им атмосферой в классе. Именно последнее, существенно увеличивая аффективную насыщенность ситуации, отрицательно сказывается на эффективности деятельности детей и подростков.

В-третьих, взаимодействие в системе «тревожность как состояние-свойство» усиливается с увеличением возраста детей, хотя на него также во многом оказывают влияние позиция и поведение педагога.

## 2.2 Формирующий эксперимент

В ходе формирующего эксперимента в качестве основных средств были использованы учебно-методическое и учебные пособия по ОБЖ и методические материалы. Первый этап эксперимента включал наблюдение и анализ уроков, изучение поурочных планов учителя, диагностику знаний и умений школьников по курсу ОБЖ. В течение первого полугодия во всех классах осуществлялся процесс воспитания культуры безопасности с использованием педагогических задач, основанных на информационных опасных ситуациях.

Для внедрения модели процесса воспитания культуры безопасности использовались следующие формы и методы: изучение учителем методических рекомендаций; индивидуальные консультации по вопросам теории и методики подготовки к безопасной жизнедеятельности; составление поурочных планов и проведение уроков ОБЖ с использованием технологии бинарного обучения; проведение уроков в экспериментальном классе с последующим их анализом; проверка и оценка письменных работ учащихся.

На уроках ОБЖ мы создавали информационные опасные ситуации. При использовании задач организуется разная по структуре деятельность (предмет, средства, способы, результаты) школьников, осваиваются различные элементы культуры безопасности (в имитационных ситуациях культура безопасности представлена более полно).

Применение задач, основанных на информационных опасных ситуациях, способствует осмыслению школьниками разнообразных аспектов проблемы безопасности. В то же время в информационных опасных ситуациях имеется тенденция расчленения, дробления проблемы безопасности в ходе обсуждения различных аспектов (при использовании различных понятий), осуществления различных интеллектуальных действий (определение, сравнение, доказательство и т.д.). При создании имитационных опасных ситуаций школьники принимают решения о путях и средствах профилактики и преодоления факторов риска, реализуют или имитируют осуществление этих решений; познавательные, оценочные и практические действия осуществляются одновременно, во взаимосвязи, в соответствии с характером опасной ситуации. Таким образом, обеспечивается более целостная (чем в информационных ситуациях), адекватная по содержанию и структуре реальным факторам риска деятельность школьников. Кроме того, в имитационных опасных ситуациях осуществляются не только познавательные, но и практические, коммуникативные, оценочные действия. Поскольку в имитационных ситуациях в основном осуществляется игровая деятельность школьников, значительно возрастают возможности использования групповых, фронтальных и коллективных форм организации учебно-воспитательного процесса. В имитационных ситуациях расширение круга диагностируемых видов деятельности, возрастание количества эмпирически наблюдаемых свойств культуры безопасности в практической, коммуникативной, художественной деятельности способствуют повышению эффективности контроля и самоконтроля, в том числе пошагового, способствующего своевременной коррекции ошибок в учении. Если в информационных ситуациях при устном обсуждении проблем безопасности у основной части учащихся даже при фронтальных и коллективных формах работы обычно отсутствует реальная возможность принять участие в обсуждении (говорит один ученик, остальные лишь слушают), то в имитационных ситуациях при использовании фронтальных и коллективных форм работы все учащиеся имеют возможность действовать (имитировать или практически осуществлять действия, адекватные опасной ситуации). Это способствует удовлетворенности школьников от успешного участия в совместной деятельности. Таким образом, анализ эффективности воспитания в классе свидетельствует о наличии признаков и факторов (вовлеченность детей в деятельность, разнообразие видов деятельности, адекватность деятельности школьников факторам риска и т.д.) более высокого уровня реализации стимулирующей, образовательной, развивающей, диагностической и корректирующей функций педагогического процесса, в котором реализуются педагогические задачи, основанные на имитационных опасных ситуациях (по сравнению с педагогическим процессом, основанном на информационных опасных ситуациях).

Теперь рассмотрим, как можно разрешить личные конфликтные ситуации в рамках школы.

Разрешить конфликтные и криминальные ситуации можно с помощью Школьных служб примирения. Не все ситуации можно разрешить с помощью восстановительных технологий, но некоторые из них даже необходимо рассматривать с помощью восстановительных программ. Самый распространенный способ, наверное, это «Программа по заглаживанию вреда».

Восстановительные технологии позволяют разрешать конфликтные и криминальные ситуации путем диалога между конфликтующими сторонами при поддержке нейтрального посредника (ведущего программы).

Ситуаций, с которыми можно работать, используя ВТ:

1. Случаи, близкие к криминальным (драки, кражи).

2. Конфликты внутри классов и между разными классами.

3. Случаи, в которых конфликт подростков приводит к конфликту родителей.

4. Случаи отвержения детей в классе.

Ожидаемые результаты:

- Разрешение конфликтных ситуаций в школе.

- Преодоление безнадзорности.

- Прекращение жесткого отношения к окружающим.

С января 2010 года инициативной группой педагогов во главе с психологом школы и заместителем директора по ВР в школе №16 г. Жигулевска стал внедряться эксперимент по внедрению восстановительных технологий.

Цель службы примирения: снижение числа правонарушений и конфликтных ситуации среди несовершеннолетних.

Задачи:

- Разработка нормативной базы и схемы взаимодействия со школьными службами (совет профилактики, совет при директоре и т.д.);

- Информирование педагогического, родительского и детского коллективов о создании ШСП;

- Подбор команды (для работы в ШСП);

- Обучение учащихся занимающихся в ШСП методу регулирования конфликтов;

- Проведение примирительных программ;

- Договор о совместной работе с администрацией, КДН, ОДН и другими структурами;

- Поиск единомышленников среди родителей, учителей и подростков.

Планируется достичь всех поставленных целей, задач, обучить детей и учителей методу «ведения переговоров», что будет содействовать устранению причин противоправного поведения школьников, и, конечно, добиться снижения конфликтных и криминальных ситуаций.

Из сходя из задач выделяется 4 направления работы:

1. Проведение встреч примирения.

2. Овладение педагогами школы элементами восстановительных технологий.

3. Овладение родителями учащихся элементами восстановительных технологий.

4. Обучение подростков толерантному отношению друг к другу и разрешение конфликтов мирным путем.

В нашем ОУ реализуется работа ШСП в три этапа:

1. Подготовительный: информирование и знакомство с ВТ и работой ШСП администрации, педагогов, детей и родителей. Создание группы детей для работы в ШСП. (2010 год).

2. Учебно-познавательный: обучение детей навыкам ВТ. Обучение педагогов и родителей методу «ведения встречи переговоров». Заключение договоров о сотрудничестве с психологическими и социальными службами города (2010-2011 год).

3. Практический: полное внедрение службы (2011 год).

Исходя из всего выше сказанного, составлен перспективный план по внедрению ВТ.

Существует определенный порядок работы ШСП со случаем.

Работа в данном направлении показала, что необходимо продолжать внедрение проекта в школе среди учащихся и педагогов.

В школе, начиная с 2005 года, наблюдался рост преступлений и правонарушений (2005 год: 3 преступления, 3 правонарушения; 2006 год: 7 преступления, 2 правонарушения, 2007 год: 4 преступления, 6 правонарушений, 2008 год: 5 преступления, 6 правонарушения). В 2010 году рост преступлении и правонарушении снизился.

В сентябре 2010 года в школе была создана группа учащихся обучавшихся по программе «Воздушный змей». Возглавляла данную группу психолог школы. С ноября 2010 года (со II четверти) создана новая группа учащихся (в которую входят учащиеся 9-х классов: 2 человека и 8-х классов: 2 человека и учащиеся 11 класса-1 человек) для проведения программы «Радуга», составленная руководителем ШСП. Работа с педагогическим коллективом и родителями. В качестве помощников привлекаются к данной работе зам. директора по ВР, фельдшер школы, социальные педагоги и несколько классных руководителей. Данные «волонтеры» предоставляют информацию руководителю школьной службы примирения, для проведения встреч.

На наш взгляд, данная служба поможет и дальше разрешать подобные ситуации в рамках школы, не доводя до привлечения структур ОВД. Также мы считаем, что данная служба необходима учащимся и родителям, которые не могут разобраться в трудной сложившейся ситуации, и ищут выхода из разного рода проблем. Мы считаем, открытие подобных служб перспективно и целенаправленно, так как это позволяет охватить круг детей, которые имеют те или иные формы девиантного поведения, ту или иную степень педагогической либо социальной запущенности и повысить успешность их обучения.

## 

## 2.3 Контролирующий эксперимент

После проведенных занятий с учениками в процессе формирующего эксперимента, в конце учебного года мы провели те же самые тесты еще раз. Результаты теста Т. Лири на контролирующем этапе эксперимента показаны в Приложении 14.

Таким образом, в результате проведенных занятий были замечены небольшие изменения, которые показаны на рис.2.



Рис. 2. Сравнение результатов двух экспериментов по тесту Лири

Таким образом, из рисунка мы видим, что средний балл по шкалам «дружелюбие» и «альтруистический» у нас незначительно вырос. Остались на месте только шкалы «авторитарный» и «зависимый». Незначительно также уменьшился средний балл по шкалам «эгоистичный», «агрессивный», «подозрительнвй».

Результаты методики «Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера)» диагностирующей тревожность как личностное свойство и как состояние на контролирующем этапе эксперимента даны в Приложении 15.

До 30 баллов — низкая, 31—44 балла — умеренная; 45 и более высокая.

В результате, при анализе данной таблицы (Приложение 15) вы видим, что:

Ситуативная тревожность:

- у девочек: низкая – 5, умеренная –6, высокая – 4

- у мальчиков: низкая –1, умеренная –8, высокая – 16

Личностная тревожность:

- у девочек: низкая – 9, умеренная –4, высокая – 2

- у мальчиков: низкая –9, умеренная –4, высокая – 2

Построим график сравнения результатов констатирующего и контролирующего экспериментов.



Рис. 3. Сравнительные результаты по констатирующему и контролирующему экспериментам по опроснику Спилбергера (девочки, СТ)

Из графика, изображенного на рисунке 3, мы видим, что при констатирующем эксперименте у нас была очень высокая тревожность в целом по группе у 9 человек, умеренная тревожность у 6 человек. В результате проведенных занятий мы получили значительное уменьшение тревожности у детей, т.е. высокая тревожность осталась только у 4 детей, умеренная у 6, а низкая у 5 человек.



Рис. 4. Сравнительные результаты по констатирующему и контролирующему экспериментам по опроснику Спилбергера (девочки, ЛТ)

Из рисунка 4 видно, что у девочек тревожность снизилась. Если при констатирующем эксперименте было 4 тревожных подростка, то после проведенных занятий их стало 2.



Рис. 5. Сравнительные результаты по констатирующему и контролирующему экспериментам по опроснику Спилбергера (мальчики, СТ)

У мальчиков не наблюдается такого резкого снижения тревожности как у девочек. Например, при констатирующем эксперименте было выявлено 10 тревожных подростков, а после проведенных занятий их стало 6. Умеренная тревожность обнаружена у 8 подростков и 1 с низкой тревожностью.



Рис. 6. Сравнительные результаты по констатирующему и контролирующему экспериментам по опроснику Спилбергера (мальчики, ЛТ)

Из рисунка 6 мы видим, что у мальчиков преобладает средняя тревожность, во время констатирующего эксперимента было выявлено всего 3 подростка с высокой тревожностью, 11 со средней и 1 с низкой. После проведенных занятий мы наблюдаем 9 подростков с низкой тревожностью, 4 со средней и 2 с высокой.

Результаты методики «Шкала личностной тревожности» диагностирующей тревожность в обыденной ситуации на контролирующем этапе эксперимента показаны в Приложении 16.

Средний бал успеваемости учеников на контролирующем этапе эксперимента показаны в таблице в Приложении 17.

Результаты теста изучения индекса жизненного стиля Плучека - Келлермана – Конте показаны в Приложении 18.

Данные приложения 18 позволяют сделать выводы о том, что в контролирующем эксперименте, как и в констатирующем ученики чаще применяют два способа защиты отрицание и рационализацию. Но по количеству испытуемых в контролирующем эксперименте мы выявили учеников, использующих определенные механизмы защиты: пятнадцать человек использует рационализацию; девять - отрицание, компенсацию; три - регрессию; два человека используют замещение и компенсацию; один - проекцию. Таким образом, в контролирующем эксперименте больше учеников используют отрицание и рационализацию, чем в констатирующем.



Рис. 7. Данные по тесту изучения индекса жизненного стиля Плучека - Келлермана – Конте

Результаты по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге показаны в Приложении 19.

Мы можем видеть, что в данной категории учащихся сопротивляемость стрессу после проведенных занятий достаточно хорошая.



Рис. 8. Соотношение уровня сопротивляемости стрессу у учащихся в результате констатирующего и контролирующего экспериментов

Также были соотнесено количество учащихся по уровню сопротивляемости стрессу.

Соотношение уровня сопротивляемости стрессу у учащихся показано в Приложении 20.

По результатам таблицы (Приложение 20) мы видим, что уровень сопротивляемости стрессу значительно повысился. Низкой сопротивляемости стрессу нет ни у одного ученика.

# Заключение

В результате полученных исследований мы видим, что в процессе занятий с детьми на формирующем этапе эксперимента тревожность у детей значительно снизилась и повысилась успеваемость по некоторым предметам.

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие рекомендации для педагогов по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в школе:

1. Развитие коммуникативной активности подростка происходит главным образом путем роста инициативности в общении за счет самопознания. В связи с этим помощь в повышении коммуникативной активности, в становлении индивидуального стиля коммуникативной активности подростка должна быть направлена на организацию его самопознания. Процесс повышения коммуникативной активности будет успешным в том случае, когда у школьника актуализирована внутренняя готовность к самоизменениям, сформирована положительная мотивация на развитие своих коммуникативных качеств и умений.

2. В процессе организации взаимодействия подростков друг с другом и окружающими их людьми педагогу необходимо: создавать условия для нивелирования негативных тенденций в общении подростков, таких, как зависимость и несамостоятельность, подавляющих развитие инициативности в общении; помогать становлению индивидуального стиля коммуникативной активности через организацию различных видов групповой деятельности; совершенствовать свой педагогический такт.

Рекомендации психологу:

- организовать индивидуальные консультации для детей, занимающих неблагоприятное положение в классе;

- провести ряд тренингов направленных на снятие эмоциональной тревожности, на становление самооценки, на развитие навыков общения;

- обучить подростков навыкам саморегуляции.

Подводя итог всему сказанному, необходимо отметить, что под эмоциональным неблагополучием понимается отрицательное самочувствие ребенка. Оно вызывается многими причинами. Причины детской тревожности очень разнообразны. Их появление прямо зависит от жизненного опыта ребенка, степени развития самостоятельности, воображения, эмоциональной чувствительности, склонности к беспокойству, тревожности, робости, неуверенности. Чаще всего тревожность порождается болью, инстинктом самосохранения.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выявляет у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях и особенно, когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Особого внимания требуют прежде всего учащиеся с высокой и очень высокой общей тревожностью. Как известно, подобная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием школьника в наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п.

Последние случаи представляются очень существенными, поскольку они нередко проходят мимо внимания учителей и родителей. Подобную тревожность часто испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психосоматические нарушения.

Таким образом, полученные данные являются основой для дальнейших исследований по данной проблеме, в том числе убеждают, что установление определенных причин повышенной тревожности, а также применения целенаправленных коррекционно-развивающих занятий будут реально оказывать влияние на снижение тревожности у подростков.

Работа по психопрофилактике и преодолению тревожности у подростков должна носить не узко функциональный, а общий, личностно-ориентированный характер, сфокусированный на тех факторах среды и характеристиках развития, которые в каждом возрасте могут стать причиной тревожности.

Работу следует осуществлять на уровне всех структурных компонентов тревожности, с ориентацией на ее возрастные и половые «пики» и индивидуальные «зоны уязвимости» для каждого ребенка. В подростковом возрасте центральное место отводится работе с окружающими подростка сверстниками, а затем уже взрослыми.

В профилактике и преодолении тревожности у детей существенную роль играет обеспечение ребенка необходимым набором средств и способов действий в значимых для него ситуациях, а так же выработка индивидуальной эффективной модели поведения.

# Список использованной литературы

1. Авдеева Н.Н. Основы безопасности детей дошкольного возраста Дошкольное воспитание. - 1997. - № 3. – С.22-24.
2. Акимова М. К., Гуревич К. М., Зархин В. Г. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении // Вопросы психологии. - 1984. - № 6. - С. 71 - 78.
3. Безруких М. М., Ефимова С. В. Как помочь детям с трудностями обучения? // Начальная школа. - 1990. - № 10. - С. 11 - 16.
4. Бодалёв А.А. Личность и общение: Избранные труды. - М.: 1983. – 163с.
5. Белкин А. С. Отклонения в поведении школьников. - Свердловск: Изд-во СПИ, 1973. - 138 с.
6. Васюра С.А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие // Психологическая наука и образование. – 2002. – №3. C. 35 – 44.
7. Волков Б.С. Психология подростка. - СПб.: ПоР, 2006. - 160 с.
8. Воронина О.А. Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций. - М: МЦГИ - МВШСЭН - МФФ, 2006. - 415 с.
9. Выготский Л.С. Вопросы психологии. - СПб: СОЮЗ. - 2007. - 224 с.
10. Гуревич К.М. Психологическая диагностика детей и подростков. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 360 с.
11. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М.: Просвещение, 1967. – 249с.
12. Драгунова Т.В. Подросток в кругу сверстников: особенности взаимоотношений // Семья и школа. - 1975. - №1. - С.19-23.
13. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 1982. - №2. - С. 25-38.
14. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1979. - С. 98-141.
15. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей. – М.: АПН СССР, 1982. – 164с.
16. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2006. - 448 с.
17. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. - 2000. - № 4. – С.41-42.
18. Каган В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ «Я» у подростков // Вопросы психологии. - 2005. - №3. С. 20-25.
19. Кле М. Психология подростка: психо-сексуальное развитие. - М.: Педагогика, 2006. - 172 с.
20. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. С. 7-37.
21. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. - СПб.: Речь, 2007. - 240 с.
22. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2007. - 987 с.
23. Ксенофонтова Н.А. Гендерный аспект общественного развития. - М: Наука, 2005. - 180 с.
24. Кон И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1980. – 312с.
25. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984. – 83с.
26. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990.
27. Немов Р.С. Психология. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 608 с.
28. Орлова Л. В. Интеллектуальная пассивность учащихся // Вопросы психологии. - 1991. - № 6. - С. 45 - 51.
29. Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д.Спилбергер, адаптация А.Д.Андреева) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: 2002. С.75-80.
30. Поддубная Т.Н. Методология, теория и практика социальной защиты детей в современной России : автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Т.Н. Поддубная. - Ростов н/Д, 2007.
31. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка / Под ред. Л.И. Шипицыной. - М.: 2003.
32. Психология современного подростка. / Под редакцией Д.И. Фельдштейна М.: Педагогика, 1987. – 137с.
33. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. СПб.: 2003. – 261с.
34. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н. А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971.
35. Практикум по возрастной психологии. Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. - СПб.: Речь, 2006. - 688 с.
36. Психология мотиваций и эмоций / Под редакцией Ю.Б. Гиппенреитер и М.В. Фаликман. - М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. - 752 с.
37. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). - СПб.: Питер, 2007 - 192 с.
38. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – С.20-26.
39. Работа с родителями: Сборник статей. /Под общ. ред. Осиповой М.П., Бугрим Г.А. Минск: УП «Экоперспекгива», 2003. - 216 с.
40. Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры тревожности у подростков. // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. Минск: МГУ, 2003. С. 6-7.
41. Ремшмидт X. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М.: Мир, 2004. - 319 с.
42. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 384 с.
43. Ромицина Е.Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности». - СПб.: Речь, 2006. - 112 с.
44. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987.
45. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989.
46. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991.
47. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. // Вопросы психологии. – 1985. - №1. – С.34-37.
48. Хромцева Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту - М.: 2005. - 78 с
49. Чипеева НА. Социальная безопасность и младший школьник // Основы безопасности жизнедеятельности. - 2008. - № 8. – С.34-36.
50. Шкала личностной тревожности (А.М.Прихожан) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. С.64-71.
51. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии. - 1999. - № 6. – С.45-47.

1. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. - 2000. - № 4. – С.41. [↑](#footnote-ref-1)
2. Авдеева Н.Н. Основы безопасности де­тей дошкольного возраста Дошкольное воспитание. - 1997. - № 3. – С.22. [↑](#footnote-ref-2)
3. Чипеева НА. Социальная безопасность и младший школьник // Основы безопасности жизнедеятельности. - 2008. - № 8. – С.34. [↑](#footnote-ref-3)
4. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – С.20. [↑](#footnote-ref-4)
5. Кон И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1980. – с.72. [↑](#footnote-ref-5)
6. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1979. - С. 98. [↑](#footnote-ref-6)
7. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2006. - с.76. [↑](#footnote-ref-7)
8. Поддубная Т.Н. Методология, теория и практика социальной защиты детей в современной России : автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Т.Н. Поддубная. - Ростов н/Д, 2007. – С.4. [↑](#footnote-ref-8)
9. Психология современного подростка. / Под редакцией Д.И. Фельдштейна - М.: Педагогика, 1987. – с.90. [↑](#footnote-ref-9)
10. Ремшмидт X. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М.: Мир, 2004. - с.117. [↑](#footnote-ref-10)
11. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - с.59. [↑](#footnote-ref-11)
12. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989. – С.43. [↑](#footnote-ref-12)
13. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987. – С.31. [↑](#footnote-ref-13)
14. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. - С. 7. [↑](#footnote-ref-14)
15. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). - СПб.: Питер, 2007 - с.72. [↑](#footnote-ref-15)
16. Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры тревожности у подростков. // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. Минск: МГУ, 2003. - С. 6. [↑](#footnote-ref-16)
17. Психология мотиваций и эмоций / Под редакцией Ю.Б. Гиппенреитер и М.В. Фаликман. - М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. - с.275. [↑](#footnote-ref-17)
18. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. - СПб.: Речь, 2007. - с.87. [↑](#footnote-ref-18)
19. Кле М. Психология подростка: психо-сексуальное развитие. - М.: Педагогика, 2006. - с.46. [↑](#footnote-ref-19)
20. Гуревич К.М. Психологическая диагностика детей и подростков. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - с.147. [↑](#footnote-ref-20)
21. Васюра С.А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие // Психологическая наука и образование. – 2002. – №3. – C. 35. [↑](#footnote-ref-21)
22. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. СПб.: 2003. – с.61. [↑](#footnote-ref-22)
23. Ромицина Е.Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности». - СПб.: Речь, 2006. - с.27. [↑](#footnote-ref-23)
24. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н. А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971. – С.32. [↑](#footnote-ref-24)