

Особливості прояву тривожності у підлітків у контексті педагогічної взаємодії вчителя та учня

У статті висвітлюються соціально-психологічні, педагогічні детермінанти виникнення тривожності в дитячому та підлітковому віці. Наводяться результати дослідження особливостей прояву тривожності у підлітків та розкривається взаємозв'язок між тривожністю підлітків і психолого-педагогічними чинниками.

Ключові слова: тривожність, тривога, взаємодія вчителя та учня, модель педагогічного спілкування, толерантність, співпраця.

В статті розкриваються соціально-психологічні, педагогічні детермінанти виникнення тривожності в дитячому та підлітковому віці. Приводяться результати дослідження особливостей прояву тривожності у підлітків та розкривається взаємозв'язок між тривожністю підлітків і психолого-педагогічними чинниками.

Ключевые слова: тревожность, тревога, взаимодействие учителя и ученика, модель педагогического общения, толерантность, сотрудничество.

Проблема тривожності займає особливе місце в сучасному науковому знанні. З однієї сторони, це “центральна проблема сучасної цивілізації” (Р.Мей, 1950, Є.Єріксон, 1950), найважливіша характеристика нашого часу: їй надається значення основного “життєвого переживання сучасності” (Ф.Готвалд, В.Ховланд, 1992). Саме тривожність знаходиться в основі цілого ряду психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка (наприклад, деліквентність та аддиктивна поведінка) [5].

В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, яка ускладнює гармонійне становлення особистості. Найбільш виражені емоційні реакції виникають у моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані “критичні періоди”. Саме такий період виникає при переході дитини з молодшого шкільного віку у підлітковий.

Тривогу як емоційний стан і як ситуативну чи особистісну рису, яка виникає у процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчали Ю.А.Александровський, Ф.Д.Горбов, А.Б.Леоніна, Я.Рейковський, К.О.Сантросян, Ю.Л.Ханін, Х.Хекхаузен. У деяких дослідженнях тривожність розглядається як реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях (Г.Айзенк, В.Р.Кисловська, М.Ландерс, Н.Є.Лисенко, Н.Д.Левітов, М.Махоні, В.С.Мерлін, Ч.Д.Спілбергер), а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях (В.М.Мясищев, Є.І.Соколов та ін.). Вплив самооцінки та рівня домагань на розвиток тривожності вивчали Л.В.Бороздіна, Н.І.Наєнко, А.М.Прихожан, О.Т.Соколова.

Вивчалися питання впливу на виникнення, розвиток і закріплення тривожності в реальних умовах спільної діяльності, які проявляються в міжособистісній, внутрішньогруповій та міжгруповій взаємодії (Г.С.Абрамова, 1995; М.І.Буянов, 1988; І.В.Дубровіна, 1991; С.Spilberger, 1985; Ю.Л.Ханін, 1991). Отже, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних і експериментальних досліджень особливостей тривожності та психолого-педагогічних чинників її виникнення у підлітків обумовили вибір теми нашого дослідження.

Об'єкт дослідження: тривожність підлітків.

Предмет дослідження: особливості тривожності у підлітковому віці в умовах педагогічної взаємодії вчителя та учня.

Мета дослідження: розкрити особливості тривожності у підлітків та виявити взаємозв'язок між тривожністю підлітків і психолого-педагогічними чинниками.

Ми припускали, що існує взаємозв'язок між тривожністю у підлітків та деякими моделями спілкування, рівнем толерантності та емоційним інтелектом педагогів. Також нами було висунуте припущення, що особистісна тривожність буде більш виражена у дівчат, порівняно з хлопцями. У психодіагностичний комплекс увійшли психологічні стандартизовані методики. До методик належать:

– шкала ситуаційної тривожності (методика Кондаша); шкала реактивної та особистісної тривожності (Спілбергер – Ханін); методика І.М.Юсупова “Діагностика моделі педагогічного спілкування”; методика МЕІ (модель емоційного інтелекту) М.А.Манойлової; експрес – опитувальник “Індекс толерантності” (Г.У.Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е.Хухлаєв, Л.А. Шайгерова). Були застосовані статистичні методи обробки даних: кореляційний та порівняльний аналіз.

Групу досліджуваних склали 50 учнів підліткового віку (восьмий клас) і 40 вчителів-предметників, які вчать цих учнів. Базою дослідження виступили 2 загальноосвітні середні школи м. Львова.

На думку *А.М.Прихожан*, тривога – це емоційний стан, а **тривожність** – емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операційний аспекти. Згідно її точки зору, певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Відповідно, тривожність може носити як конструктивний (мобілізуюча ситуативна тривожність), так і деструктивний (дезорганізуюча особистісна тривожність) характер. Наявність тривожності як стійкого утворення – свідчення порушень в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню [5].

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення [4]. Тривога – емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки, пов'язаної з очікуванням невдач у соціальній взаємодії та несприятливого розвитку подій. Тривога і тривожність тісно пов'язані зі стресом. З одного боку, емоції тривожного ряду є симптомами стресу. З другого боку, початковий рівень тривожності визначає індивідуальну чутливість до стресу [8].

Психологічні причини, що викликають тривогу, можуть лежати у всіх сферах життєдіяльності людини. До суб'єктивних відносять причини інформаційного характеру, пов'язаних з невірним уявленням про завершення події, і причини психологічного характеру, які підвищують суб'єктивну значимість завершення події. Серед об'єктивних причин виділяють екстремальні умови, що ставлять підвищені вимоги до психіки людини і пов'язані з невизначеністю завершення ситуації, втому, порушення психіки, вплив фармакологічних засобів та інших препаратів, які можуть впливати на психічний стан [1].

Фактори спілкування виділяються сьогодні у якості центральних при дослідженні практично всіх сторін розвитку. Перш за все, тут йде мова про дитячо-батьківські стосунки, як особливі детермінанти розвитку. Проте, стосунки між учителем і учнем теж є досить важливими у формуванні особистості як дитини, так і підлітка, оскільки більшу частину свого часу останній проводить у стінах школи. І від того, наскільки успішними виявляться стосунки учня з учителем, між дитиною та її батьками залежить ставлення

підлітка до себе та до своїх успіхів чи невдач. Одним з перших, хто ввів положення про тривожність як про міжособистісний феномен у наукову психологію був відомий психолог і психіатр Г.С.Саллівен. На його думку, напруження викликається незадоволенням потреб, які викликають порушення біологічної рівноваги, а також порушення міжособистісної надійності, яке і породжує тривожність. Основне джерело тривожності – несхвалення значущих людей. А страх з'являється тоді, коли задоволення загальних потреб відкладається, доки вони набудуть виключної сили. Якщо у дитини з самого початку буде створено почуття міжособистісної надійності, то тривожність не буде виявлятися [7].

Відносини вчителя та учня завжди визнавалися як найглибшинніші у процесі передачі та засвоєння досвіду культурно-історичного творення, досвіду індивідуальної та соціальної історії, досвіду бути людиною. Вчитель пробуджує особистість у своєму учневі, його власне людяність, стаючи співтворцем її духу, торкаючись найбільш інтимних сторін самопроявів людини. Вплив – той психологічний механізм, через який вчитель взаємодіє зі своїм учнем. Вплив здійснюється як взаєморозкриття суб'єктивних світів учителя та учня, в якому обидва щирі і обидва суб'єктивно цінні, проте спрямовує цей процес вчитель.

Вплив є результативним, якщо він призводить до руху тієї чи іншої сфери світовідносин учня, збуджує до розвитку, до зміни, до пошуку перспектив. Буквальне перенесення змісту впливу у внутрішній особистісний світ учня – це регресивна модель педагогічної взаємодії. Реальне життя дає точний критерій істинності дій вчителя: якщо його учень в критичні періоди свого розвитку (рефлексивного, професійного, морального та ін.) переживає стан життєвої перспективи, способи діяння вчителя є правильними [2].

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов взаємодії. Відомо, що непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до вчителя, навчання. Почуття пригніченості від вивчення певного предмета (а інколи від спілкування з учителем) у деяких учнів триває впродовж багатьох років. Професійне педагогічне спілкування передбачає високу його культуру, яка засвідчує вміння педагога реалізувати свої можливості у виборі певного стилю педагогічного спілкування, оперативно

орієнтуватись в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби.

Стиль спілкування залежить від особистісних якостей педагога та комунікативної ситуації. До особистісних якостей належать ставлення вчителя до дітей та володіння організаторськими техніками.

За активно-позитивного ставлення педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу вчителя на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, браком емоційності, що робить спілкування бідним і гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення, що залежить від перепаду настрою вчителя, породжує в дітей недовіру, замкненість, часто лицемірство, брутальність тощо [3].

Авторитарному стилю спілкування властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат, гальмує формування колективістських якостей, розвиває у дітей невпевненість. Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію самоуправління особистості та колективу. Базується він на думці колективу та покликаний залучити усіх до активної участі у спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, інформування, координація, що розвивають в учнів впевненість у собі, ініціативність. При ліберальному стилі в учителя немає стійкої педагогічної позиції. Вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний вчитель прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам [9].

Успішність стилю взаємодії між вчителем та учнем пов'язана з використанням засобів педагогіки толерантності: діалогу та співробітництва, підтримки. Діалогічна взаємодія виявляється крізь високий рівень емпатії, вміння прийняти партнера спілкування таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйманні інших, гнучкість мислення, а також в адекватній оцінці власної особистості. Всі ці ознаки свідчать про те, що в діалозі виявляється індивідуальність особистості, оскільки передбачається рівність позицій у спілкуванні.

Перевагами співробітництва як толерантного стилю взаємодії між вчителем та учнем є: відсутність опору, спільна праця над

вирішенням проблеми і поглиблення взаємопорозуміння; наявність позитивних емоцій учня і педагога стосовно один одного [6].

На жаль, сьогодні існує проблема взаємовідносин учителя та учнів, яка полягає в тому, що домінуючою постаттю в освіті залишається педагог імперативного типу, що не відповідає духу сучасної культури.

Як показали результати дослідження, проведеного у 2011 р. студенткою психологічного відділення О.М.Маковецькою, середньогруповий показник загальної тривожності, за методикою Кондаша, – 46 % (23 учні), що відповідає нормальному рівню вираженості тривожності, низькому – 30 % (15 учнів), підвищеному – 18 % (8 учнів) і високому – 8 % (4 учні).

Середньогруповий показник шкільної тривожності найбільший – нормальний, 64 % (32 учні), низький – 4 % (2 учні), підвищений – 20 % (10 учнів) і високий лише у 6 учнів – 12 %. Середньогруповий показник міжособистісної тривожності (рис.1) найбільший – нормальний, 60 % (30 учнів), низького рівня тривожності не виявлено в жодного учня, підвищений – 28 % (14 учнів) і високий лише у 6 учнів – 12 % (рис. 1).

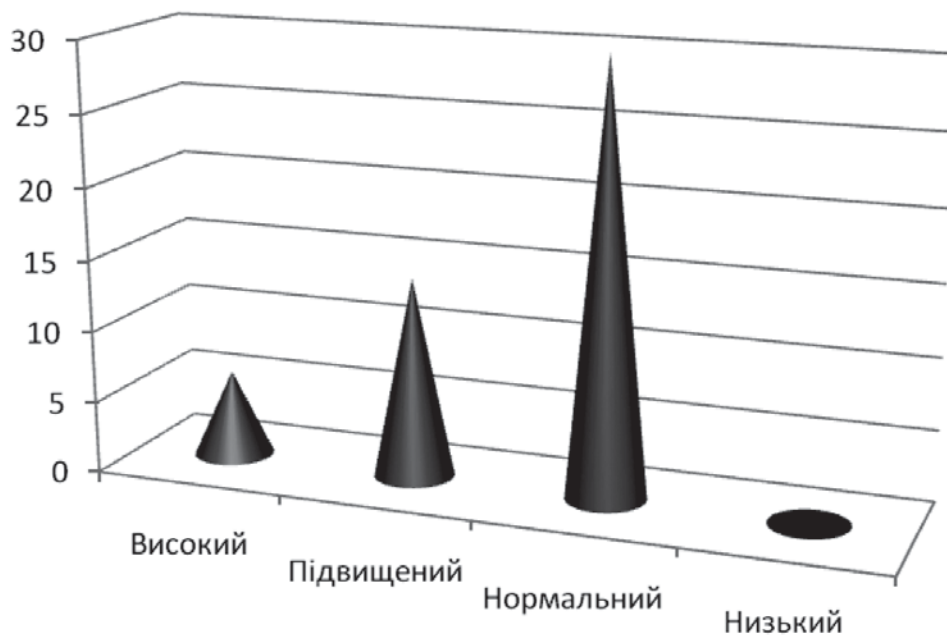


Рис. 1. Міжособистісна тривожність підлітків

Особливої уваги потребують підлітки “групи ризику” з підвищеним і високим рівнем тривожності. Всього підвищена і висока середньогрупова тривожність серед хлопців у 32 учнів, а серед дівчат – у 37. Опрацьовуючи отримані дані на визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності за методикою Спілберга, отримано такі результати: 76 % (38 учнів) мають низьку ситуативну

тривожність, 20 % (10 підлітків) – показали середній рівень реактивної тривожності і лише 4 % (2 учні) мають високий рівень ситуативної тривожності. Високу особистісну тривожність виявлено у 12 учнів (24 %), 36 підлітків (72%) мають середній рівень тривожності особистісної і тільки 2 учні(4%) належать до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже напружено.

Аналізуючи результати, отримані за методикою І.М.Юсупова, найбільшу кількість вчителів відмічаємо в моделі активної взаємодії “Спілка” – 57 % вчителів; педагог постійно перебуває в діалозі з учнями, тримає їх у мажорному настрої, заохочує ініціативу; легко схоплює зміни в психологічному кліматі колективу та гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Виникаючі навчальні проблеми вирішуються спільними зусиллями.

У 30% вчителів виявлено модель диференційованої уваги “Локатор”, яка заснована на виборчих відносинах з учнями. Педагог орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину (на талановитих або ж, навпаки, на слабких, лідерів і аутсайдерів). У спілкуванні педагог ставить учнів у положення своєрідних індикаторів, на які орієнтується колектив, концентрує на них свою увагу. Однією з причин такої моделі спілкування на заняттях може бути невміння поєднати індивідуалізацію навчання із фронтальним підходом. При цьому порушується цілісність акту взаємодії в системі “педагог – колектив”, вона підмінюється фрагментарністю ситуативних контактів.

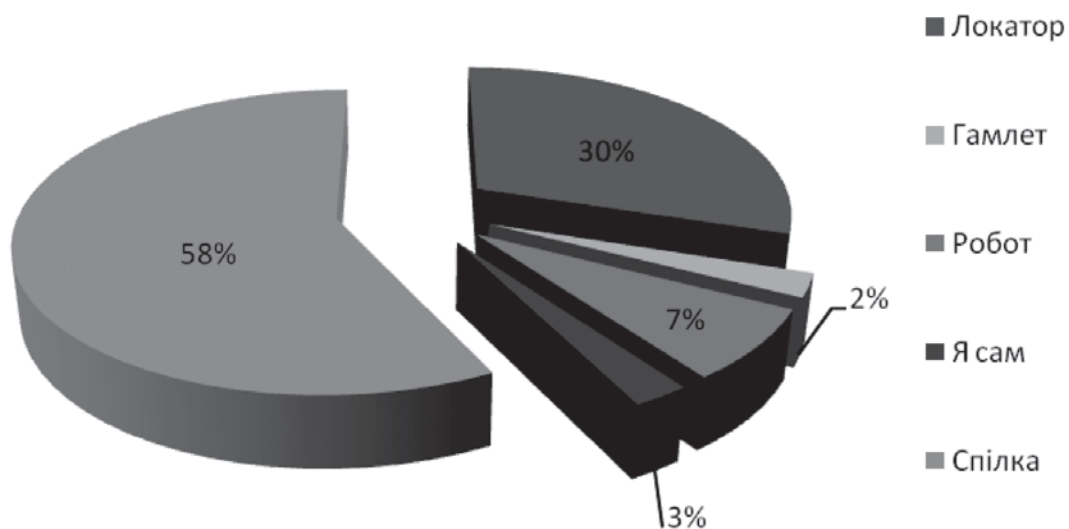


Рис. 2. Моделі педагогічного спілкування

✓ У результаті кореляційного аналізу даних дослідження ми отримали обернений зв'язок між шкалою “Управління почуттями та емоціями інших людей” і самооціночною тривожністю підлітків ($r=-0,43$ при $p<0,05$) і прямий кореляційний зв'язок управління педагогом почуттями та емоціями інших людей та толерантністю ($r=0,52$ при $p<0,05$) (рис.3).

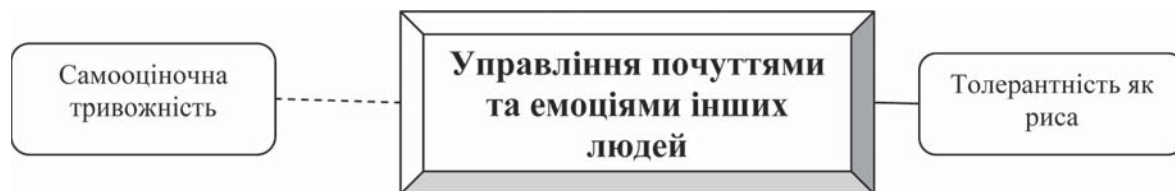


Рис. 3. Взаємозв'язки шкали “Управління почуттями та емоціями інших людей”

Отриманий обернений кореляційний зв'язок вказує, що чим вищий рівень розвитку умінь педагога керувати станом учнів, направлений на попередження негативних станів, тим меншою буде самооціночна тривожність підлітків. Прямий кореляційний зв'язок між шкалами управління почуттями та емоціями інших людей вчителями та їх толерантністю дозволяє нам стверджувати, що чим розвиненіше у педагогів проникнення у внутрішній світ підлітків, тим вищим буде у них прояв поваги та уважного ставлення до учнів.

✓ На основі емпіричних даних отримано статистично значимі прямі кореляційні зв'язки між міжособистісною тривожністю підлітків та їх статтю ($r=0,57$ при $p<0,05$) і віком ($r=0,45$ при $p<0,05$) (рис. 4).



Рис. 4. Взаємозв'язки шкали міжособистісної тривожності підлітків

Отримані дані дозволяють стверджувати, що міжособистісна тривога зростає із віком учнів і залежить від статі підлітка. Отже, виникає тривога у ситуаціях спілкування з оточуючими: однолітками, друзями, однокласниками, вчителями.

✓ Виявлено обернений кореляційний зв'язок соціальної толерантності та шкільної тривожності ($r=-0,47$ при $p<0,05$) (див.рис.5).

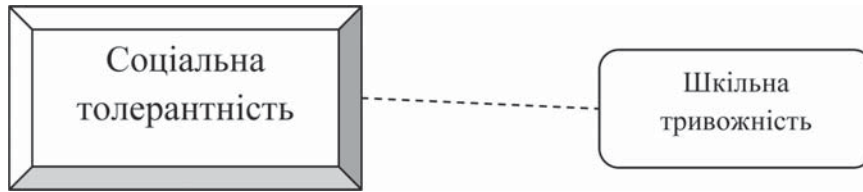


Рис. 5. Взаємозв'язок шкали соціальної толерантності педагогів

Можемо стверджувати, чим більше виражена позитивна установка особистості по відношенню до інших, а у нашому випадку педагогів до учнів, тим менша у підлітків шкільна тривожність, пов'язана зі шкільним життям та спілкуванням із учителями.

Порівнявши за допомогою t-критерію Ст'юдента середні показники результатів дослідження учнів двох шкіл, ми отримали наступні результати.

1. Середнє значення показника за шкалою "особистісна тривожність" за методикою Ч.Спілбергера та Ю.Ханіна в хлопців (25,17) є нижчим, ніж у дівчат (28,68). Показники p-level (0,031) та значення t – 2,20%, свідчать про те, що відмінності між хлопцями і дівчатами за рівнем особистісної тривожності є статистично значущими. Отже, можемо стверджувати, що такі відмінності середніх показників спостерігаються у зв'язку з тим, що дівчата розцінюють стимули як небезпечні, які загрожують їх самооцінці.

2. Середнє значення показника за шкалою "реактивна тривожність" за методикою Ч.Спілбергера і Ю.Ханіна у дівчат є вищим (44,45), ніж у хлопців (38,07). Показники p-level(0,011) та значення t – 2,62% свідчать про статистично значущі відмінності між хлопцями і дівчатами. Такі відмінності пояснюються тим, що дівчата більш тривожні, суб'єктивно переживають емоції: напруженням, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю.

3. Середнє значення показника за шкалою шкільної тривожності за методикою Кондаша – у хлопців 11,35 та у дівчат 15,18 при показниках p-level(0,032) та значення t – 2,19%, які свідчать про статистично значущі відмінності між хлопцями і дівчатами. Знову спостерігаємо, що дівчата проявляють вищу тривожність і це може бути пов'язано із шкільним життям та спілкуванням з педагогами.

4. Середнє значення показника за шкалою міжособистісної тривожності у хлопців (13,25), а у дівчат – (18,09) за методикою Кондаша. При цьому показники p-level (0,038) та значення t – 3,04% є статистично значущими, що засвідчують вищий рівень міжособистісної тривожності у дівчат-підлітків. Дівчата переважно

ближчі у спілкуванні з учителями, більше переживають за відповідність соціальним нормам поведінки у групі.

5. Середнє значення показника за шкалою “загальний рівень тривожності”, за методикою Кондаша, при p -level (0,013) та значення t – 2,57%, у хлопців – 35,71, у дівчат – 47,40. Отже, ці показники є статистично значущими, що засвідчують нижчий рівень загальної тривожності у хлопців і вищий – у дівчат.

Порівнявши за допомогою t -критерію Ст’юдента середні показники результатів дослідження вчителів двох шкіл, між моделлю педагогічного спілкування і віком було виявлено статистично значущі відмінності у 2-х групах педагогів: у періоді ранньої дорослості (1 група) – і середньої дорослості (2 група). Середнє значення показника за шкалою “Локатор” (модель диференційованої уваги) методики І.М.Юсупова у 1-ї групи (7,42) нижче, ніж у 2-ї групи (8,53). Підтвердженням статистичної достовірності відмінностей є значення p -level (0,035) і t – значення 2,17%. Отже, можемо стверджувати, що чим старший вік вчителів, тим більше порушується цілісність акту взаємодії в системі “педагог – учнівський колектив”, тим більше увага вчителя стає вибірковою. Така взаємодія підмінюється фрагментарністю ситуативних контактів, що підвищує рівень тривожності у підлітків.

Можемо зробити висновок, що педагог повинен обстоювати діалектичну педагогіку, педагогіку активного виховання. Спілкування вчителів і учнів повинно базуватись на дружніх взаєминах, повазі вчителя до особистості учня, вірі в його сили і можливості. По суті робота між педагогом і підлітком повинна реалізовуватись за принципом співробітництва. Серцевиною такої педагогіки має бути товариська єдність і спільність інтересів учителів та учнів. Творче використання принципів і засобів педагогіки толерантності в процесі навчання стає передумовою ефективності освіти.

Виявлення інших психолого-педагогічних чинників тривожності у молодших шкільному та підлітковому віці може бути перспективою подальших досліджень у даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків / Н.Вереніч // Психолог. – 2004. – № 23-24 (119-120). – С. 41-43.
2. Киричук О.В. Основи психології: Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www. pidruchniki. ws/14360106/psihologiya/vchitel_uchen](http://www.pidruchniki.ws/14360106/psihologiya/vchitel_uchen)
3. Психологія спілкування : Навчальний посібник / М.Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

4. Психологічний словник / За ред. В. П. Зінченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогіка-Прес, 1996. – 312 с.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности / А.М.Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
6. Рыжов В.В. Духовно ориентированный диалог и диалог личности /В.В.Рыжов // Гуманизм и духовность в образовании. – Нижний Новгород: НГЛУ, 1999. – С. 65 – 66.
7. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии/ Г.С.Салливан. – Москва-Санкт-Петербург, 1999. – 290 с.
8. Формування особистості школяра: психолого-педагогічні проблеми: зб. наукових праць. – К: Інститут психології, 2005. – 72 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

The article is devoted to the problem of personality's anxiety. The author describes social and pedagogical, psychological factors that determinates development of anxiety in childhood and adolescence. The results of research of peculiarity teenager's anxiety, correlation between anxiety and pedagogical, psychological factors are discovered.

Key words: anxiety, fear, factors of pedagogical communication, interaction between teacher and pupil, tolerance, co-operation.

Отримано: 14.02.2012 р.

УДК 159.923.2

І.В.Воронюк

Психологічні особливості образу “Я” старшокласників як аспект проблеми забезпечення творчої взаємодії вчителів з учнями

У статті представлено результати факторно-аналітичного дослідження структури образу “Я” старшокласників у просторі позитивних і негативних особистісних характеристик з точки зору проблеми подолання психологічної інерційності структури образу “Я” і проблеми креативного наповнення взаємодії вчителя з учнями. Цілеспрямоване використання