

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет
Кафедра педагогики и психологии

Взаимосвязь стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки Психология образования

Допустить к защите

Зав. кафедрой педагогики и психологии
« ___ » _____ 2018 г.

Манузина Елена Борисовна

_____ *подпись*

Выполнил студент

П-ЗПО131 группы

Трушникова

Ирина Валерьевна

_____ *подпись*

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент

Жихарева

Елена Васильевна

_____ *подпись*

Оценка _____

« ___ » _____ 2018 г.

Председатель ГЭК

Скоркина

Татьяна Васильевна

_____ *подпись председателя ГЭК*

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретический анализ взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности...7	
1.1. Школьная тревожность, как психологический феномен	7
1.2. Стил ь педагогической деятельности как психолого- - педагогическая категория.	14
1.3. Младший школьник, как субъект взаимодействия и общения.	20
Выводы по первой главе	29
Глава 2. Экспериментальное исследование взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности.	31
2.1. Организация и методы исследования	31
2.2. Анализ и описание результатов исследования.	32
Выводы по второй главе	40
Заключение	42
Список использованной литературы	44
Приложения	

Введение

Проблема тревожности в настоящее время является актуальной не только в психологии и педагогике, но и в социологии, философии, медицине и других науках. Это связано с резкими изменениями жизни современного общества, приводящие к неопределенности и непредсказуемости. В результате чего человек находится в состоянии эмоциональной напряженности и тревоги.

Психологи утверждают, что увеличивается и число детей с повышенной тревожностью, которая выражается в виде проявления беспокойства, неуверенности, эмоциональной неустойчивостью. Такое проявление связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка.

Изучение детской тревожности занималось много отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Такие как: Б. Вейнер, А. М. Прихожан, З. Фрейд, Ю.Л. Ханин, Х. Хекхаузе, – дали определение понятия «тревожность»; М. В. Алфимова, К. Изард, В. Клайн, И. П. Павлова, В. И. Трубников и К. Хорни – описали, с какими факторами связана тревожность, как она проявляется; Н. Д. Левитов, Е. К. Лютова, Г. Б. Моница предложили – виды, классификации тревожности в дошкольном возрасте.

Тревожность проявляется в любом возрасте, но отечественные психологи С. Л. Колосова и И. А. Фурманов отмечают, что именно в младшем школьном возрасте наблюдается большое количество детей с различными эмоциональными переживаниями, среди которых тревожность занимает одно из ведущих мест.

По мнению А. М. Прихожан тревожность выступает чертой личности, связанной с предчувствием опасности, постоянной угрозы самому себе в любых ситуациях и характеризующая эмоциональную сферу личности. Уровень тревожности определяется по показателю индивидуальной чувствительности к стрессу, к склонности воспринимать жизненные ситуаций как угроза.

Причинами школьной тревожности у ребенка младшего возраста могут стать:

– Семья, в которой присутствуют завышенные требования к учебной деятельности ребенка, получение в свой адрес частые упреки, вызывающие у него чувство вины; излишняя строгость родителей; воспитание ребенка по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание), а так же нахождение ребенка в семье с постоянными конфликтами родителей между собой, ребенок в этом случае чувствует себя виноватым в неимении возможности повлиять на данную ситуацию.

– Учитель, который выстраивает свою работу, опираясь на активных детей, при этом забывает об индивидуальном подходе к каждому ученику; присутствует излишняя строгость к младшим школьникам, которая заставляет детей бояться его; использует наказание в виде не только заниженных оценок, но и оскорблений; вводит детей в ситуацию стресса.

Младший школьный возраст это период впитывания, накопления знаний об окружающем мире и отношении к нему человека. У ребенка в таком возрасте формируется познавательная активность, любознательность, которая направлена на познание окружающего мира и построение своей картины мира, получения и усвоение новых знаний умений и навыков. Поэтому педагогу необходимо организовать обучение так, чтобы его педагогический стиль способствовал гармоничному развитию личности ребенка, формирование познавательного интереса и получению знаний умений и навыков при изучении учебных предметов.

Данный вопрос взаимосвязи стилей педагогической деятельности и школьной тревожности далеко не новый, но кажется весьма интересным и актуальным для изучения.

Цель исследования – изучить взаимосвязь стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности.

Объект исследования – школьная тревожность.

Предмет исследования – особенности тревожности учащихся, обусловленный стилем педагогической деятельности.

Гипотеза: исследование строилось на предположении о том, что тревожность младшего школьника обусловлена рядом факторов, в том числе стилем педагогической деятельности.

Задачи исследования:

1. Анализ и систематизация психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме.
2. Выявление стиля педагогической деятельности у педагогов.
3. Изучение тревожности учащихся.
4. Определение взаимосвязи между стилем педагогической деятельности и школьной тревожностью.

Методы исследования:

1. Изучение и анализ литературы.
2. Тестирование: (тест школьной тревожности Филипса, опросник А. К. Марковой, А. Я. Никоновой «Стиль преподавания»).
3. Методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база: МБОУ «Красноануйская ООШ», с. Солонешное. В исследовании приняло участие 4 педагога и 49 детей в возрасте от 7 до 9 лет.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы в практике работы школьной психологической службы в рамках консультационной и коррекционно-развивающей работы.

Аппробация: результаты исследования докладывались и обсуждались на педагогическом совете МБОУ «Красноануйская ООШ». На XX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых ученых, студентов и учащихся «Наука и образование: проблемы и перспективы» (27 апреля 2018 г.) г. Бийск. Имеется публикация «Взаимосвязь стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности».

Структура дипломной работы:

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав (теоретической и экспериментальной), заключения, списка использованной литературы и приложения.

Глава 1. Теоретический анализ взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности

1.1. Школьная тревожность, как психологическая категория

Проявление тревожности, является одной из распространенных проблем современного общества. Под понятием «тревожность» понимается индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам.

А. М. Прихожан указывает, что тревожность это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грядущей опасности». Он различает тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [5].

По определению Р. С. Немова: «тревожность» это свойство человека, проявляемое постоянно или ситуативно, приводящее в состояние повышенного беспокойства, испытывание страх и тревогу в социальных ситуациях [8].

В свою очередь, А. В. Петровский отмечает, «тревожность» – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий [9].

И. В. Имедадзе утверждает, что определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность [17]. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявление неблагополучия личности.

И. П. Павлова под понятием «тревожность» понимает состояние

целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх. Склонность индивида к переживанию тревоги, характерная низким порогом возникновения тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий [18].

Проблема тревожности как проблема психологическая была впервые поставлена и подверглась рассмотрению в трудах З. Фрейда, который определяет тревожность, как неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом опасности. Содержание тревожности это переживание неопределенности и чувства беспомощности. Она характеризуется тремя основными признаками: специфическим чувством неприятного; соответствующими соматическими реакциями, усилением сердцебиения; осознанием этого переживания [1].

З. Фрейд считал, что возможно существование и бессознательной тревожности, однако затем он пришел к выводу, что тревожность – состояние, которое переживается сознательно и сопровождается возрастанием умения обращаться с опасностью (с помощью борьбы или бегства). Тревожность помещается им в Эго («Я»): «Роль «Я» как места развития страха была подтверждена, так как за «Я» признана была функция репродуцировать по мере надобности аффект страха» [34].

По его мнению, тревожность возникает вследствие задержки подавленной энергии, однако в дальнейшем он пересмотрел свою точку зрения и пришел к выводу, что тревожность вызывает подавление, а не является его результатом. Тревожность является повторением в наших фантазиях ситуаций, связанных с испытанными в прошлом опыте переживаниями беспомощности. Пробразом таких ситуаций является травма рождения[29].

Автор выделял три основных вида тревожности:

- объективную (реальный страх) – на опасность во внешнем мире;
- невротическую – на опасность, не определяемую и не известную;

– моральную тревожность – «тревожность совести» [39].

Идеи З. Фрейда об особом источнике тревожности для каждого возрастного этапа и возможности фиксации, «застревании» на более инфантильных формах тревоги послужили основой для многих более поздних исследований тревожности [42].

Тревожность, несомненно, является одним из основных устойчивых факторов детской дезадаптации. В психологической науке имеется значительное количество исследований, посвященных анализу различных аспектов проблемы тревожности.

Школьная тревожность, как отмечает А. М. Прихожан, «выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников». Ребенок, испытывая чувство тревоги, постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Школьная тревожность – это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия учащегося с различными компонентами образовательной среды школы [2].

Прихожан А. М. выделяет виды школьной тревожности на основе ситуаций, связанных с процессом обучения [2]:

- С процессом обучения – учебная тревожность;
- С представлением о себе – само оценочная тревожность;
- С общением – межличностная тревожность.
- Проявление и симптомы тревожности

Так, по мнению А. Л. Венгера одним из основных сфер проявления школьной тревожности является здоровье. У детей с высоким уровнем тревожности, независимо от возраста наблюдается ухудшение соматического здоровья. Такие дети часто болеют и часто по этой причине пропускают занятия [15].

Иногда может проявляться прямой протест против школы – в

скандалах, истериках, или даже в состоянии детской депрессии – подавленном настроении, плаксивости, мыслях о смерти.

Л. С. Выгодский выдел следующий фактор проявления тревожности – это нежелание ходить в школу. Оно, чаще всего, возникает в контексте недостаточной учебной мотивации, но свидетельствует в первую очередь о том, что ребенок чувствует себя в школе некомфортно[11].

Автор утверждает, что излишняя старательность при выполнении заданий может также быть непрямым свидетельством высокой тревожности ребенка. Стремление сделать все «как надо» и «лучше всех» могут указывать на внутренний конфликт младшего школьника[10].

По мнению И. З. Вельвовского с внутренним конфликтом связан и следующий фактор школьной тревожности – отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий. Если какое-то задание не получается, ребенок может просто перестать пытаться его выполнить, что обусловлено в первую очередь механизмом «замкнутого психологического круга» [9].

Такая форма проявления тревожности особенно часто наблюдается в классах, которым гласно или негласно присвоен статус «самых слабых» в параллели. Учащиеся этих классов меньше работают на уроках, обычно не выполняют домашние задания.

Симптомами школьной тревожности могут выступать агрессивность и раздражительность. Младшие школьники могут скрывать эмоциональный дискомфорт тем, что огрызаются в ответ на замечания, обидчивы в отношениях с одноклассниками[4].

А. Адлер подчеркивал, для школьников с высоким уровнем школьной тревожности характерна рассеянность, снижение концентрации внимания, может быть лишь «физическое» присутствие на уроке. Все это защитные механизмы, благодаря которым дети пытаются избежать ситуаций, которые вызывают у них тревогу[15].

Проявления тревожности могут отличаться в зависимости от возраста ребенка. Непосредственно в младшем школьном возрасте тревожность может

проявляться в страхе идти или опоздать в школу, потерять школьные принадлежности и т.п. [22].

Довольно часто школьная тревожность проявляется в боязни опросов. В основе этого переживания лежит страх сделать ошибку, быть высмеянным. Больше всего тревожные дети боятся отвечать у доски, именно здесь они чувствуют себя наиболее незащищенными [20].

А. Прихожан выделяет такие особенности тревожных детей в школе [29]:

- довольно высокий уровень обучаемости. В тоже время, учитель может считать такого ребенка недостаточно способным или неспособным к учению.

- учащиеся с повышенным уровнем тревожности не могут выделить в работе основную задачу, сосредоточиться на ней. Они стараются одновременно контролировать все составляющие задания.

- в случае, когда тревожному ребенку не удастся сразу справиться с заданием, то он отказывается от дальнейших попыток. Неудачу в решении задачи он объясняет отсутствием у себя способностей.

- во время урока иногда они правильно отвечают на вопросы, иногда молчат или отвечают наугад. Говорят сбивчиво, взхлеб, краснея и жестикулируя, иногда еле слышно. И это не зависит от того, насколько хорошо ребенок знает урок.

- в случае, когда учитель или одноклассники указывают тревожному учащемуся на его ошибку, странности поведения усиливаются, он как бы теряет всякую ориентацию в ситуации, не понимает, как можно и нужно себя вести.

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера.

Как отмечают зарубежные и отечественные ученые, повышенная тревожность может не проявляться в нарушениях учебной деятельности, но, в тоже время, она может стать причиной серьезных внутренних конфликтов у

младших школьников. Тревожность часто связана с повышенным чувством ответственности и переживается как постоянный страх неудачи в школе[43].

С точки зрения В. И. Войтко и Ю. З. Гильбух школьники с повышенным уровнем школьной тревожности часто хорошо учатся, безупречно ведут себя, их могут любить в школе, но чувствуют они себя там довольно некомфортно. Для них характерны выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения. Такие учащиеся, работают в школе в режиме, далеком от их индивидуального комфорта, довольно сильно «перегружая свои способности» [4,12]. Такие случаи, по мнению Е.В. Новиковой, являются следствием неправильной адаптации к требованиям образовательной среды школы [41].

По мнению, Р. М. Стиртцингер для тревожных детей младшего школьного возраста характерно неумение адекватно оценить свои действия, найти оптимальную для себя зону обучения, оценить вероятность желательного исхода событий. Именно поэтому тревожные дети часто объективно оказываются неуспевающими. Кроме этого, привязанность к внешним критериям и слабость внутренних, трудности в выборе и оценке собственных действий, обеспечивая повышенную чувствительность к социальному сравнению, создают условия для внутреннего переживания провала даже при отсутствии реальных оснований для этого. Накоплению неблагоприятного эмоционального опыта способствуют также запоминание преимущественно неблагоприятных, неуспешных событий [3].

Школьная тревожность, как правило, выражается в волнении, повышенном переживании во время различных учебных ситуаций, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны учителя и сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неполноценность, неуверен в правильности своих решений и своего поведения.

В беседе с учителями или родителями отмечается тот факт, что ребенок «всего боится», «очень ранимый», «недоверчивый».

Тревожные дети отличаются чрезмерной боязливостью. Такие дети чувствуют себя беспомощными, боятся играть в новые игры, приступать к новым видам деятельности. В тоже время, у них высокие требования к себе, они довольно самокритичны.

Уровень их самооценки часто низкий. Дети с высоким уровнем школьной тревожности думают, что они хуже других, они постоянно ищут поощрения и похвалы в своих делах [7].

По словам, Я. Морено постоянное переживание эмоции страха, тревоги и развитие личностной тревожности могут привести к появлению стойких психоэмоциональных нарушений, возникновению комплексов, коммуникативных проблем, общей дезадаптации и к нарушениям личностного развития. Школьная тревожность, с которой ребенок не может бороться самостоятельно, может стать серьезной преградой для усвоения ребенком новых знаний, включению в новые виды деятельности [30].

Школьная тревожность в поведении младших школьников может проявляться самыми разнообразными, способами, часто маскируясь под другие проблемы.

Наиболее высокий уровень школьной тревожности у детей из тех классов, в которых для педагогического стиля педагога характерна одинаково высокая требовательность к ученикам с разной успеваемостью, нетерпимостью к малейшим нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных учебных ошибок к оценке личностных качеств ребенка. Также, появлению тревожности способствуют и завышенные требования учителя, которые не соответствуют возрастному уровню развития детей.

Низкий профессиональный уровень педагога наиболее губительно сказывается на тех детях, которые уже имеют тревожность или же находятся в состоянии «тревожной готовности».

А.М. Прихожан считает, что школьная тревожность динамична. Уровень тревоги остается довольно устойчивый на протяжении младшего

школьного возраста, так как дети боятся не оправдать ожидания быть хорошим ребенком и остаться без уважения и любви взрослых. В таком возрасте основным как раз выступает фактор семейного воспитания. Нарушения могут выступать в форме завышенных требований от родителей, которые считают, что ребенок должен приносить только «пятерки» и родители не хотят довольствоваться тем, что он не самый лучший в классе. Все эти обстоятельства приводят к внутренней конфликтной ситуации младшего школьника. Так же тревожность детей младшего школьного возраста может зависеть от уровня тревожности их родителей [18].

Таким образом, в настоящее время, по мнению большинства психологов под определением «школьная тревожность» понимается склонность ребенка постоянно или ситуативно находиться в состоянии повышенного беспокойства, испытания страха и тревоги в социальных ситуациях. Тревожность, является одним из основных устойчивых факторов детской дезадаптации. Она может проявляться в виде замкнутости, скрытости, не уверенности в себе, так и агрессивности, чрезмерной зависимости, апатии, лживости, рассеянности и мечтательности [34].

Довольно часто школьная тревожность проявляется из-за влияния на ребенка родителей и учителя.

1.2. Стиль педагогической деятельности

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем. Стиль деятельности обуславливается спецификой самой деятельности и индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта.

Стиль педагогической деятельности – устойчивая индивидуально специфическая система психологических средств, приемов, навыков, методов и способов осуществления педагогической деятельности [25].

Отражая специфику педагогической деятельности, педагогический стиль охватывает стиль управления, стиль саморегулирования, стиль общения и когнитивный стиль ее субъекта – учителя.

Педагогическая деятельность учителя, как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. В широком смысле стиль деятельности – это постоянная система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления. Она обуславливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями субъекта (И. В. Страхов, Н. Д. Левитов, В.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.) [26].

В. С. Мерлин утверждает, что стиль деятельности – это «индивидуальное своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающих лучшее исполнение деятельности» [32].

Стиль деятельности связан со стилем саморегуляции: они рассматриваются как взаимосвязанные стороны целостного индивидуального стиля активности и деятельности человека. Вообще понятие "стиль" трактуется в широком контексте, как стиль поведения, стиль деятельности, стиль руководства (лидерства), стиль общения, когнитивный стиль и т.д. [22].

В отечественной психологии стилем педагогической деятельности обычно понимают устойчивую систему способов или приемов деятельности. В зависимости от типологических свойств нервной системы могут складываться полярные, индивидуально-устойчивые приемы деятельности, позволяющие людям достигать одинаково высоких результатов. Вместе с тем любой стиль педагогической деятельности может сформироваться только при условии наличия у субъекта положительного отношения к ней.

Формирование стиля педагогической деятельности зависит от многих факторов, важнейшими из которых являются [33]:

- индивидуально-психологические особенности учителя (индивидуально-типологические, личностные и поведенческие);
- особенности деятельности;

– особенности учащихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.)

– зависимости от индивидуально-психологических качеств педагога А. К. Маркова выделяет следующие стили деятельности [38]:

1. Демократический стиль. При таком стили педагогической деятельности учитель рассматривает ученика, как равноправного партнера в общении, коллегу в совместном поиске знаний. Педагог привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только на успешность, но и на личностные качества воспитанников.

Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. Школьники при этом спокойны, довольны своей работой, уверены в себе. Учителя-демократы много работают над собой, своими психологическими умениями их характеризует высокая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессиональностью [27].

2. Авторитарный стиль. Учитель, который является носителем этого стили, видит в ученике объект педагогического воздействия, а не равноправного партнера. Он единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнит задач, не обосновывает своих действий перед воспитанниками [35]. Вследствие этого ученики становятся пассивными, снижается их самооценка, вызывает агрессивность; их силы направлены на психологическую защиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие.

Основными методами воздействия авторитарных учителей есть приказ, поучение. Они не довольны профессией, им присуща профессиональная неустойчивость. Учителя с этим стилем деятельности заботятся, прежде всего, о лидирующем статусе в педагогическом коллективе.

3. Либеральный стиль. Учитель отходит от принятия решения, передает инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет

нерешительность, колебания, в классе неустойчивый микроклимат, замаскированные конфликты [37].

4. По отношению к партнеру взаимодействия можно определить характер стиля: от подчинения к партнерству и отсутствию, направленного воздействия. При этом можно заметить, что доминирует монологическая или диалогическая форма общения.

Так, В. А. Кан-Калик дифференцировал стили по характеру включенности в деятельность педагога общения [32]:

– Стиль увлеченности педагога совместно с учениками творческой деятельностью и является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии;

– Стиль дружеского отношения, которое служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с классом (ни в коем случае не переходя к фамильярному). Общительность должна быть педагогически целесообразной, а не противоречить общей системе взаимодействия педагога с детьми.

– Стиль общения - дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля, который положительно влияет на внешние показатели дисциплины, организованность учеников, но может привести к личностным изменениям – конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижение уровня притязаний [40].

– Стиль общения – запугивание и заигрывания, что является свидетельством профессиональной несоввершенства педагога [40].

В современной психологии прослеживается тенденция к определению типов личности специалиста. Тип личности учителя – совокупность сознательно выбранных или интуитивно усвоенных качеств, которые соотносятся с яркими чертами и качествами личности учителя. Он определяется установками учителя и отношением к детям и профессии.

А. Я. Никонов выделяет следующие наиболее характерные четыре стили деятельности учителя [24]:

– Эмоционально-импровизационный стиль (ЕИС). Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, но в процессе объяснения у него отсутствует обратная связь с учениками. В ходе опроса учитель обращается к большому количеству учеников, в основном сильных опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидаясь, пока они сформулируют ответ самостоятельно.

Для такого учителя характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, для преподавания на уроке он отбирает наиболее интересный материал; не так интересен, но важный, оставляет на самостоятельное изучение учащимися. В деятельности учителя недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащимися.

– Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для учителя с таким стилем характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преимущество интуитивности над рефлексивностью. Учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отработывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя богатый арсенал методических приемов при обработке учебного материала, стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а действительно заинтересовать особенностями самого предмета [25].

– Размышляя-импровизационный стиль (РИС). Для учителя с таким стилем характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, по сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с данным стилем проявляет

меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда может обеспечить высокий темп работы, меньше практикует коллективные обсуждения, сокращает время спонтанных высказываний во время урока, чем учителя с эмоциональным стилем. Такой учитель меньше говорит сам, особенно во время опроса, и стремится влиять на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.д.), дает возможность, ученикам подробно оформить ответ [28].

– Размышляя-методический стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с данным стилем проявляет консерватизм в использовании средств педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроль знаний учащихся) сочетается с небольшим, стандартным набором методов обучения, преимуществом репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В ходе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, дает каждому много времени на ответ, особое внимание уделяет слабым ученикам.

Л. И. Божович под индивидуальным стилем понимает устойчивую систему способов или приемов деятельности. В зависимости от типологических свойств нервной системы могут складываться полярные, индивидуально-устойчивые приемы деятельности, позволяющие людям достигать одинаково высоких результатов [24].

Любой индивидуальный стиль деятельности может сформироваться только при условии наличия у субъекта положительного отношения к ней. Индивидуальный стиль выступает одновременно и как определенный способ выражения отношения личности к реально осуществляемой ею деятельности, и как условие формирования в дальнейшем у субъекта активно-творческого к ней отношения. Вообще индивидуальный стиль деятельности – это одна из важнейших характеристик процесса индивидуализации профессионального труда [25].

Н. И. Гуткина выделяет основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности являются: темперамент (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость); характер реакций на те или иные педагогические ситуации; выбор методов обучения; подбор средств воспитания; стиль педагогического общения; реагирования на действия и поступки детей; манер поведения; предпочтение тех или иных видов поощрений и наказаний; применение средств психолого-педагогического воздействия на детей [33].

Таким образом, приведенное описание стилей преподавательской обучающей деятельности можно рассматривать как некоторую ее модель, отражающую специфику субъекта этой деятельности. Учащиеся предпочитают учителей, которые реже применяют дисциплинирующие воздействия, поведение которых отличается гибкостью, адекватно возрасту и индивидуальности ученика и соответствует структуре урока. Для того чтобы реализовать условия педагогической деятельности в ее средства, учителю необходимо владеть гибким индивидуальным стилем.

1.3. Младший школьник, как субъект взаимодействия

Младший школьник – это возраст границы, которого от 6 до 11 лет. Главной особенностью этого периода является поступление ребенка в начальную школу. Он впервые становится субъектом общественно значимой и оцениваемой деятельности. С этого момента изменяется его отношение с взрослыми и со сверстниками. Появляются мотивы соперничества, сравнения, сотрудничества, возникает желание быть лидером. Изменяется свое отношение ребенка себе [19].

Начало учебы ребенка в школе – это сложный и ответственный период в его жизни. Но главное в этот период ребенок приобретает статус ученика и у него происходит смена ведущего вида деятельности, с игрового вида переход на учебный вид, но игра по-прежнему остается в жизни каждого ребенка [13].

По мнению, Д. Б. Эльконина младший школьник – это начало общественного бытия человека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. В этом качестве младший школьник характеризуется, прежде всего, готовностью к ней. Она определяется удовлетворением целого ряда требований. К ним относятся: общее физическое развитие ребенка, владение достаточным объемом знаний, владение «бытовыми» навыками самообслуживания, культуры поведения, общения, элементарного труда; владение речью; предпосылки овладения письмом (развитие мелкой мускулатуры кисти руки); умение сотрудничества; желание учиться [44].

В начальной школе у младшего школьника формируются основные элементы ведущей в этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Здесь складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни. [41].

По словам А. А. Реан, младший школьник, является субъектом взаимодействия в ходе учебной деятельности, который не только усваивает содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; сам регулирует (контролирует и корректирует) свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности; при этом регуляция и рефлексия включают не только рационально-логические, но и личностно-смысловые аспекты. Иными словами, субъект взаимодействия учебной деятельности проявляет самостоятельность, осознанность, способность к оценке, контролю выполняемой деятельности [5].

Определяющим в процессе становления ребенка как субъекта учебной деятельности в значительной степени является характер складывающихся взаимодействий в системе «педагог – учащиеся» [16].

А. А. Люблинской утверждает, что младший школьник, вступая в новую жизненную позицию школьника, как субъекта, сталкивается с целым

рядом трудностей. Это трудности нового режима жизни, новых отношений – с учителем [14]. В это время начальная радость знакомства со школой часто сменяется безразличием, апатией, вызываемыми невозможностью преодолеть эти трудности. Учителю особенно важно учесть основные психические новообразования этого возраста – произвольность, внутренний план действий и рефлексивность, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом. В этом возрасте начинается осознание себя как субъекта учения.

Согласно А. Н. Леонтьеву, младший школьник, как субъект взаимодействия в учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа, синтеза, обобщения, классификации; овладевает новыми знаниями, умениями решать разнообразные задачи, радость учебного сотрудничества, принятие авторитета учителя, является ведущей в этот период развития человека, находящегося в образовательной системе [16].

В учебной деятельности младшего школьника формируется отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям и, что самое главное, это отношение и реализуется в основном через эту деятельность как отношение к содержанию и методам обучения, учителю, классу, школе и т.д.

По мнению А. В. Петровского, в связи со сменой условий жизни, переключением с семьи или детского сада на школу у младшего школьника несколько изменяются доминирующие авторитеты. Наряду с авторитетом родителей появляется авторитет учителя. «А учительница сказала так!» Протестует против безапелляционного высказывания мамы малыш [23].

Взаимодействие в педагогическом процессе может принимать различные оттенки от деструктивного (разрушающего) до конструктивного (развивающего) [24]. Ситуаций в педагогическом взаимодействии огромное множество. Педагогу зачастую приходится сталкиваться с самыми затруднительными и порою неразрешимыми моментами во взаимодействии с младшими школьниками, однако, конструктивный характер взаимодействий

в учебном процессе помогает избежать многих негативных последствий этих ситуаций [24].

Конструктивные взаимодействия в психолого-педагогической литературе обозначаются по-разному: сотрудничество, гуманные отношения, оптимальное взаимодействие (общение), продуктивное взаимодействие, субъект-субъектные отношения, конструктивное разрешение конфликтов, сотворчество и др. Так или иначе конструктивное взаимодействие – это такое взаимодействие, которое приносит пользу всем его участникам. «Конструктивный» означает плодотворный, который можно положить в основу чего-либо [16].

С психологической точки зрения, конструктивные взаимодействия – это совместно построенные действия участников образовательного процесса, обеспечивающие необходимые условия для личностного роста, развития личностного потенциала, развития навыков рефлексивного поведения, преодоления стереотипизации восприятия, эмоционально-душевного комфорта, развития навыков эффективного вербального и невербального общения, саморегуляции, развитие потребности в самоактуализации.

Особенностью самореализации личности в младшем школьном возрасте следует признать ее интуитивный, недифференцированный, поисковый характер. Вместе с тем, рефлексия является как следствием самореализации, так и условием ее качественных изменений [5].

Конструктивные взаимодействия в более узком смысле представляют собой процесс взаимных воздействий друг на друга, в ходе и результате которого участники осознают необходимость моделировать учебную ситуацию при которой другая сторона, не испытывая негативных эмоций (обиды, досады, неприязни), либо испытывая их временно и неглубоко, не может не проявить ответные положительные реакции [41].

Под положительными реакциями в контексте конструктивных взаимодействий, мы понимаем совокупность адекватных актов поведения, состояния душевного комфорта, субъективного переживания благополучия,

которые возникают в ответ на определенное воздействие и характеризуются осознанием личностью отношения к происходящим в его жизни событиям.

Конструктивные взаимодействия, создавая благоприятный психоэмоциональный фон учебной деятельности младшего школьника, способствуют переходу на уровень осознанного понимания ситуации взаимодействия, своего участия в ней, реакций партнеров, а также выстраиванию дальнейших собственных действий [16].

Реальной перспективой организации конструктивных взаимодействий в учебной деятельности становится развитие самостоятельности младшего школьника умения учиться, контролировать и оценивать себя, свою деятельность, поведение, формирование межличностных отношений учащихся, что и создает наилучшие условия для саморазвития, самореализации личности. Ведь, как известно, личность реализуется во взаимодействии с миром, другими людьми и с самим собой, что находит отражение в ее связях и качествах [5]. В связи с этим В.В. Давыдовым выделяется ряд задач организации конструктивных взаимодействий в учебном процессе начальной школы [24]:

1) учебно-познавательные задачи (умение ставить и решать учебные задачи, самостоятельная конкретизация поставленных извне целей, самоконтроль в процессе достижения учебных задач, усвоение общего способа (принципа) решения достаточно широкого круга практических задач и т.д., умение применять знания на практике в новых для ребенка условиях);

2) коммуникативно-развивающие (формирование навыков эффективного общения, рефлексивного поведения; развитие аффективно-волевой сферы учащихся, потребности в саморазвитии, способности к контролю и оценке своей деятельности);

3) интерактивные (развивающие навыки эффективной групповой работы, умение согласовывать свои действия, планирование совместной работы, оптимизация взаимоотношений, умение слушать и принимать точку зрения другого);

4) социально-ориентационные (способствующие наиболее успешной социализации ребенка, как в микро -, так и в макроколлективах).

Е.Е. Данилова выделяет критерии организации конструктивных взаимодействий [16]:

1) когнитивно-личностный (представления об организации конструктивных взаимодействий, наличие рефлексивных умений, учет мнения другого, способность приходить к соглашению по спорным вопросам, потребность в саморазвитии, самоактуализации, познавательная активность на уроке, самостоятельность школьников, инициативность, взаимопонимание, проявление эмпатии, характер взаимоотношений с одноклассниками, учителем, взаимопонимание);

2) эмоционально-поведенческий (преимущественно положительные эмоциональные проявления, реакции, эмпатийный характер общения, взаимоподдержка, готовность принимать ребенка таким, какой он есть, опора на положительное в человеке, использование различного рода стимулирования, создание ситуаций успеха);

3) организационно-деятельностный (положительная установка на совместную творческую деятельность, активность участия в совместной деятельности, согласованность, координация действий, совместное планирование, анализ результатов деятельности, осознание ее цели и личностного смысла, продуктивность речевой деятельности педагога, определенная степень самостоятельности ребенка на уроке, контроль и оценка своих собственных действий, соотнесение своего прошлого опыта с содержанием учебного материала).

Итак, учебная деятельность в рамках конструктивных взаимодействий протекает наиболее интенсивно и эффективно, что создает благоприятные условия для становления младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Младшие школьники учатся совместно действовать, согласовывать свои действия с действиями и намерениями других, планировать осуществление деятельности, контролировать себя и других,

отвечать не только за свои действия, но и за действия одноклассников, что способствует формированию у них навыков самоконтроля и самоорганизации, рефлексии, то есть умения учиться.

В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман подчеркивают, что учебный процесс ориентируется, по сути, на культивирование фундаментальной человеческой способности – самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом. Именно эта способность, позволяет человеку самоопределяться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми [13].

Конструктивные взаимодействия обеспечивают возможность сопоставления мыслей, чувств и поступков педагога с их выражением у учащихся, что выступает основой его самопознания, саморегуляции, самоактуализации, самореализации, саморазвития.

По мнению В. В. Давыдова, в младшем школьном возрасте закладываются основы личности ребенка, преломляющиеся в ведущем виде деятельности, т.е. в учении: формируются личностные черты и качества, складываются определенные установки, учебные и коммуникативные умения и т.д. [25]. И от того, как протекает учебный процесс: комфортно ли ученику на уроке, созданы ли условия для работы с одноклассниками в группе, может ли ребенок обойтись без посторонней помощи, осваивая какие-либо учебные действия, осознает ли свои действия, может ли поставить учебные цели и достичь их, соотносит ли свой прошлый опыт с содержанием учебного материала и т.д. зависит психическое, эмоционально-волевое, интеллектуальное развитие личности и качество межличностных отношений, так важных при подготовке младшего школьника к подростковому возрасту[13].

Конструктивно взаимодействовать может и должна обучить школа, где ребенок имеет возможность (в отличие от семьи) общаться в более многочисленной и разнополой группе сверстников, а младший школьный

возраст наиболее сензитивен для обучения взаимодействию уже хотя бы потому, что ведущим видом деятельности является учение.

Между тем, конструктивные взаимодействия в педагогическом процессе начальной школы выступают предпосылкой успешного развития и формирования личности ребенка. Нельзя не согласиться с тем, что школа готовит будущих врачей, ученых, учителей, рабочих, и чем больше грамотных людей не только в интеллектуальном плане, но и в психологическом и коммуникативном, тем комфортнее каждому из нас в таком обществе [28].

Б. Ю. Худобиной утверждает, что в процессе организации конструктивных взаимодействий актуализируются рефлексивные навыки: способность человека анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычлняя причины и следствия их реакций и реакций партнера; способность извлекать из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем; способность ставить задачи самоизменения в общении и решать их, используя полученный опыт [16].

Конструктивное взаимодействие, связанное с преобладанием положительных эмоций, оказывает благотворное влияние на эмоционально-волевою сферу личности учащихся и учителя, что является основой для развития творческого потенциала и самостоятельности, инициативы детей, познавательных интересов, познавательной сферы личности в целом [28].

Конструктивный оттенок взаимодействие приобретает и при эффективной организации совместной учебной деятельности учащихся – использование разнообразных форм учебной работы, умение конструировать ситуации успеха, создание проблемных ситуаций, использование творческих заданий, элементов игры и т.д.

Педагогический смысл конструктивного взаимодействия состоит в том, чтобы найти самый верный для каждого конкретного ученика подход взаимодействия, который пробудил бы у него добрые чувства, доверие и

желание разобраться в себе, выполняемой деятельности, который бы способствовал принятию правильных решений и совершенствованию своих поступков, проявлению рефлексивных навыков и самостоятельности. Конструктивные взаимодействия, таким образом, актуализируют положительные потенциалы, имеющиеся в любой учебной ситуации [26].

Таким образом, младший школьник, становится субъектом взаимодействия с момента поступления его в школу, в которой не только усваивает содержание учебного материала, но и проявляет самостоятельность, осознанность, способность к оценке, контролю выполняемой деятельности. Исходным этапом конструктивного взаимодействия в педагогическом процессе начальной школы является «учитель – совместно действующие дети», конечный же этап этого взаимодействия – «совместно действующие дети – учитель», что подразумевает достаточно высокий уровень развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Выводы по первой главе

Правление тревожности, является одной из распространенных проблем современного общества.

Под тревожность подразумевается переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием появления опасности в любой ситуации. Тревожность у человека может проявляться в какой-то определенный момент, либо присутствовать постоянно на протяжении всей жизни.

Обучаясь, в школе у ребенка проявляется школьная тревожность, которая так же может присутствовать постоянно или ситуативно. Такой ребенок находится в состоянии повышенного беспокойства, испытания страха и тревоги в социальных ситуациях. Тревожность, является одним из основных факторов, приводящих к детской дезадаптации, проявляющаяся в виде замкнутости, скрытости, не уверенности в себе, агрессивности, чрезмерной зависимости, апатии, лживости, рассеянности и мечтательности. Очень часто школьная тревожность зависит от влияния на ребенка родителей и учителя.

Поступая в школу ребенок, становится субъектом взаимодействия. Он получает новые знания, умения, навыки, стремится проявлять самостоятельность, осознанность, учится оценивать себя, свои знания и контролировать выполняемую деятельность.

На успехи в учебной деятельности и на появление тревожности может повлиять стиль преподавания. Если учитель в педагогическом процессе владеет гибким индивидуальным стилем и его работа выступает в виде учитель-ученики и ученики-учитель, то такая работа подразумевает высокий уровень развития младшего школьника, как субъекта учебной деятельности. Такой младший школьник комфортно чувствует себя на уроках учителя и стремится получать знания. Если же педагог использует авторитарный стиль преподавания и его деятельность выступает в виде учитель-ученики, то

педагогический процесс может быть не эффективен и будет способствовать повышению уровня тревожности.

Таким образом, для лучшего усвоения учебного материала младшими школьниками, для их нормального психо-эмоционального состояния на уроках педагогу необходимо быть гибким и применять смешанный стиль преподавания.

Глава 2. Экспериментальное исследование взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности.

2.1. Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе МБОУ «Красноануйская ООШ», с. Солонешное. В исследовании приняло участие 4 педагога и 49 детей в возрасте от 7 до 10 лет (1-4 классы).

Целью исследования явилось изучение взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности у младших школьников.

Задачи исследования:

1. Выявление стиля педагогической деятельности у педагогов.
2. Изучение тревожности учащихся и стиля педагогической деятельности педагогов.
3. Определение взаимосвязи между стилем педагогической деятельности и школьной тревожности у младших школьников.

Для выявления стиля педагогической деятельности был выбран опросник А.К. Марковой, А.Я. Никоновой «Стиль преподавания».

Испытуемым предлагалось ответить на 33 вопроса с выбором ответа «Да» или «Нет». Далее проводилась обработка и интерпретация результатов в соответствии с ключом, предложенным опросником (приложение 2). По каждому стилю педагогической деятельности (Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС), Эмоционально-методический стиль (ЭМС), Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС), Рассуждающе-методичный стиль (РМС)) производился подсчет положительных ответов, в соответствие с ключом опросника. После определялся доминирующий стиль педагогической деятельности используя выраженность того или иного стиля в процентах. Для этого количество баллов, набранное респондентом, по каждому из стиля, делилось на общее количество вопросов, входящих в данную шкалу.

Для определения взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности был использован Тест школьной тревожности Филиппса.

Испытуемым предлагалось ответить на 58 вопросов с выбором ответа «+» или «-». Далее проводилась обработка и интерпретация результатов в соответствии с ключом, предложенным тестом (приложение 2). Согласно тесту ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывалось общее число совпадений по всему тесту: если оно больше 50%, это свидетельствует о средней тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2.2. Анализ и описание результатов исследования.

В исследовании принимало участие 4 педагога, которые работают в 1,2, 3 и в 4 классах.

В результате проведения опросника А. К. Марковой, А. Я. Никоновой «Стиль преподавания» определились следующие стили педагогической деятельности, представленные в таблице 1 и наглядно представлены в гистограмме (рис.1).

Таблица 1

**Стили педагогической деятельности
(N=4)**

Стиль педагогической деятельности	И. О. учителя/класс			
	Ксения А. /1 класс	Анастасия С. /2 класс	Ирина П. /3 класс	Раиса К. /4 класс
(ЭИС)	-	93,3	-	-
(ЭМС)	92	-	-	88
(РИС)	-	-	-	-
(РМС)	-	-	87,5	-



**Рис.1. Выраженность стилей педагогической деятельности
(N=4)**

На основе полученных результатов в 1 и 4 классах у учителя преобладает эмоционально-методический стиль преподавания (ЭМС). В 1 классе учитель по данному стилю набрал 23 ответа, что составило 92 % от общего числа ответов (25) по данной шкале, а в 4 классе набрал 22 ответа, что составило 88 % от общего числа ответов (25). Для такого учителя характера ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отработывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективное обсуждение. Стремится активизировать детей не внешней завлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета).

Во 2 классе у учителя выявился эмоционально-импровизационный стиль преподавания (ЭИС) набравший 14 ответов, что составило 93,3 % от

общего числа ответов (15) по данной шкале. Данного учителя отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса такой учитель обращается к большому числу учеников, в основном сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задаёт неформальные вопросы, но мало даёт им говорить, не дожидается, когда они сформулируют ответ самостоятельно. Для него характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный материал; менее интересный материал, хотя и важный, он оставляет для самостоятельного разбора учащимися. Недостаточно представлены закрепление повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывание учащихся).

Для учителя 3 класса характерен рассуждающе-методичный стиль преподавания (РМС) набравший 14 ответов, что составило 87,5 % от общего числа ответов (16) по данной шкале. Такой учитель ориентируется на результаты обучения и, адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, такой учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знания учащихся сочетается с малым стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому числу учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание, уделяя слабым ученикам.

В результате проведения методики «Тест школьной тревожности Филипса» в 1,2,3 и 4 классах у учеников были выявлены уровни тревожности

отраженные в таблице 2, приложении 3 и наглядно представлены в гистограмме (рис.2).

Таблица 2

Уровень тревожности у учащихся 1,2, 3 и 4 классов

(N=49)

Уровень тревожности	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Высокий	50%	8,3%	25%	46,1%
Средний	33,3%	16,7%	50%	38,5%
Низкий	16,7%	75%	25%	15,4%

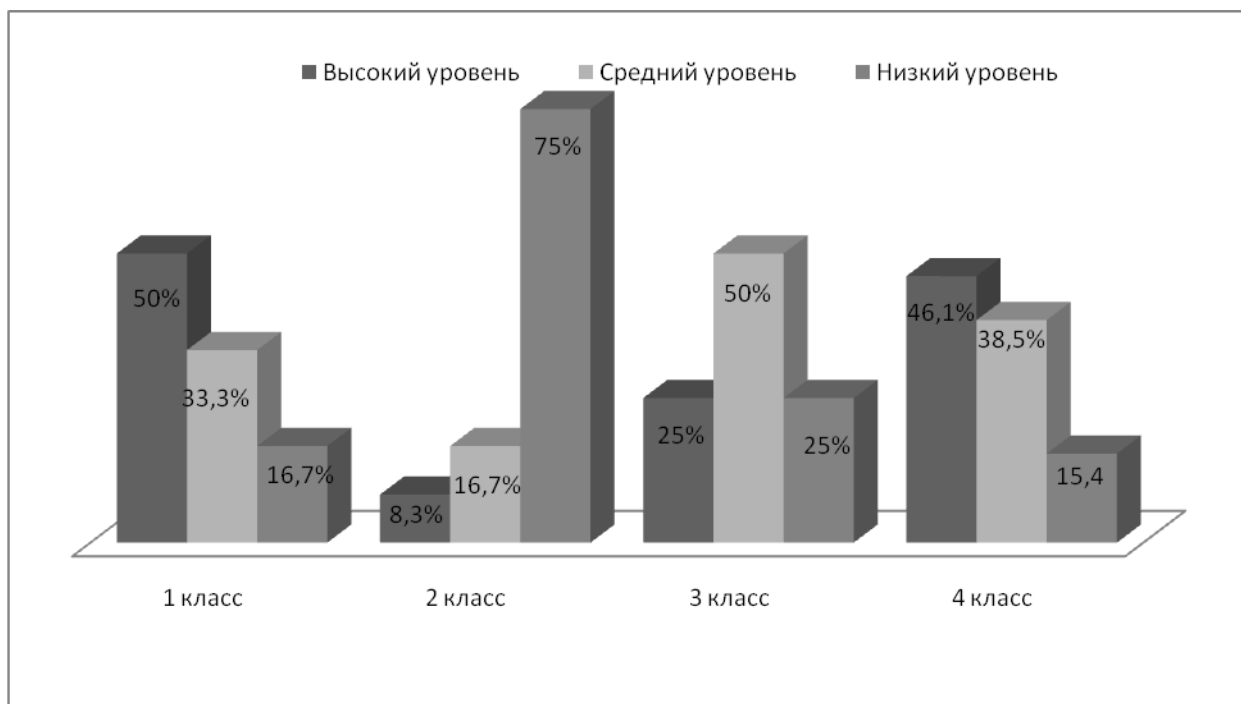


Рис.2. Выраженности тревожности у учащихся

(N=49)

Результаты, отображенные в таблице 2 и гистограмме (рис.2), позволяют заключить, что 50 % (6) учащихся 1 класса имеют высокий уровень тревожности. 33,3 % (4) учащихся имеют средний уровень тревожности и 16,7 % (2 учащихся) – низкий уровень тревожности.

Во 2 классе высокий уровень тревожности имеют всего 8,3 % (1) учащихся, средний – 16,7 % (2 учащихся), а низкий уровня тревожности 75 % (9) учащихся.

В 3 классе преобладает средний уровень тревожности, который составил 50 % (6 учащихся), высокий и низкий составил 25 % (3 учащихся).

А в 4 классе преобладает высокий уровень тревожности, который составляет 46,1 % (6 учащихся), средний уровень – 38,5% (5 учащихся) и 15,4% (2 учащихся) – низкий уровень тревожности.

Далее в таблице 3 представлены результаты взаимосвязи стиля педагогической деятельности с уровнем школьной тревожности у младших школьников, обучающихся в 1,2,3 и 4 классах в таблице 3 и наглядно представлены в гистограмме (рис.3).

Таблица 3

**Взаимосвязь стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности у учащихся
(N=53)**

Уровень тревожности	ФИО учителя/класс / стиль педагогической деятельности			
	АКС/1 класс	САИ/2 класс	ПИП/3 класс	КРС/4 класс
	/ЭМС	/ЭИС	/РМС	/ЭМС
Высокий	50%	8,3%	25%	46,1%
Средний	33,3%	16,7%	50%	38,5%
Низкий	16,7%	75%	25%	15,4%

Из полученных данных в таблице 3 и гистограмме (рис.3), видно, что высокий уровень тревожности у учащихся преобладает в 1 и 4 классах, в которых педагоги имеют эмоционально – методичный стиль (ЭМС) педагогической деятельности.

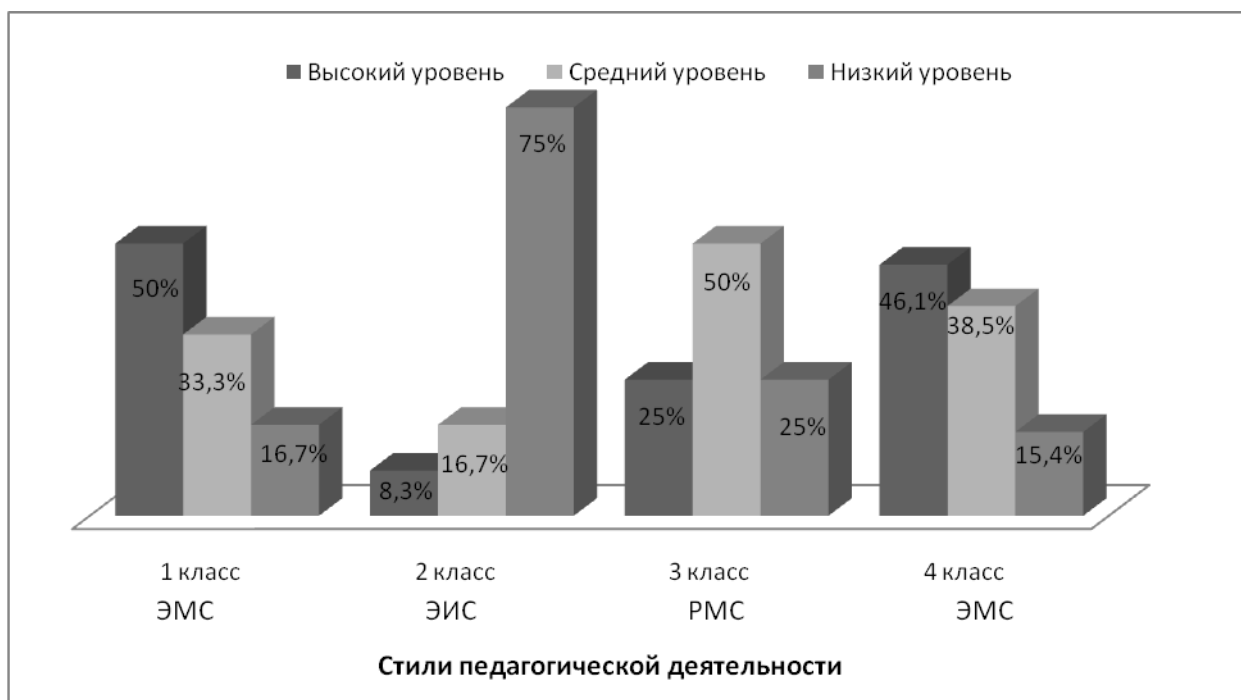


Рис.3. Взаимосвязь стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности у учащихся (N=53)

На уроках такого учителя происходит частая смена видов работы, практикуются коллективные обсуждения, ученик должен активно проявлять себя на занятиях такого педагога, что бы заработать баллы, следовательно необходимо готовиться к занятиям и к возможной конкуренции в ходе дискуссии, что и способствует повышению тревожности у учащихся младшего школьного возраста.

Средний уровень тревожности выявился у учащихся 3 класса, в котором педагог имеет рассуждающе-методичный стиль (РМС) преподавания. На уроках с таким стилем преподавания учитель дает возможность высказать свое мнение каждому учащемуся, особое время уделяет слабым ученикам, что способствует повышению у них тревожности.

Низкий уровень тревожности выявился у учащихся 2 класса, где педагог имеет эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС) преподавания. На уроках учитель обращается в основном к сильным ученикам, предпочитает коллективное обсуждение и стимулирует спонтанное высказывание учащимися, тем самым не способствует проявлению

тревожности. По словам детей, со средним и низким показателем успеваемости, они уверены, что их не спросят, так как учитель только спрашивает сильных учеников и тех, кто активно работает на уроках.

Из этого следует, что стиль педагогической деятельности учителя влияет на уровень тревожности учащихся.

Выводы по второй главе

Целью исследования являлось изучение взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности.

Для определения взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности были использованы следующие методики: опросник А. К. Марковой, А. Я. Никоновой «Стиль преподавания» и «Тест школьной тревожности Филипса».

На основе полученных результатов в 1 и 4 классах у учителя преобладает эмоционально-методический стиль преподавания (ЭМС), что составило 50% от общего числа участников экспериментального исследования. В 1 классе учитель по данному стилю набрал 23 ответа, что составило 92 % от общего числа ответов (25) по данной шкале, а в 4 классе набрал 22 ответа, что составило 88 % от общего числа ответов (25).

Во 2 классе у учителя выявился эмоционально-импровизационный стиль преподавания (ЭИС), что составило 31% от общего числа участников экспериментального исследования. Данный учитель набрал 14 ответов, что составило 93,3 % от общего числа ответов (15) по данной шкале.

Для учителя 3 класса характерен рассуждающе-методичный стиль преподавания (РМС), что составило 19% от общего числа участников экспериментального исследования. Данный учитель набрал 14 ответов, что составило 87,5 % от общего числа ответов (16) по данной шкале.

Результаты, отображенные в таблице 2 и гистограмме (рис.2), позволяют заключить, что 50 % (6) учащихся 1 класса имеют высокий уровень тревожности. 33,3 % (4) учащихся имеют средний уровень тревожности и 16,7 % (2 учащихся) – низкий уровень тревожности.

Во 2 классе высокий уровень тревожности имеют всего 8,3 % (1) учащихся, средний – 16,7 % (2 учащихся), а низкий уровня тревожности 75 % (9) учащихся.

В 3 классе преобладает средний уровень тревожности, который составил 50 % (6 учащихся), высокий и низкий составил 25 % (3 учащихся).

А в 4 классе преобладает высокий уровень тревожности, который составляет 46,1 % (6 учащихся), средний уровень – 38,5% (5 учащихся) и 15,4% (2 учащихся) – низкий уровень тревожности.

Сопоставление экспериментальных данных по результатам исследования стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности позволило выявить следующее. Высокий уровень тревожности (50% и 46,1%) показали учащиеся, обучающиеся у педагогов с ЭМС. Низкий уровень тревожности (75%) – учащиеся, обучающиеся у педагогов с ЭИС. Учащиеся, обучающиеся у педагога с РМС проявляют средний уровень школьной тревожности (50%).

Заключение

Проявление тревожности является одной из распространенных проблем современного общества. Причиной является постоянные резкие изменения в жизни человека, приводящие в состоянии эмоциональной напряженности и тревоги.

Под тревожность подразумевается переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием появления опасности в любой ситуации. Тревожность у человека может проявляться в какой-то определенный момент, либо присутствовать постоянно на протяжении всей жизни.

Поступая в школу ребенок, становится субъектом взаимодействия. Он получает новые знания, умения, навыки, стремится проявлять себя, учится быть самостоятельным, учится оценивать себя, свои знания и контролировать выполняемую им деятельность.

Обучаясь, в школе у ребенка может проявляться школьная тревожность, которая присутствует постоянно или ситуативно. Такой ребенок находится в состоянии повышенного беспокойства, испытания страха и тревоги в социальных ситуациях. Тревожность, является одним из основных факторов, приводящих к детской дезадаптации, проявляющаяся в виде замкнутости, скрытости, не уверенности в себе, агрессивности, чрезмерной зависимости, апатии, лживости, рассеянности и мечтательности.

Уровень тревожности зависит от многих факторов, в том числе одним из основных факторов является стиль педагогической деятельности.

Исходя из этого, целью исследования явилось изучение взаимосвязи стиля педагогической деятельности и уровня школьной тревожности у младших школьников.

После проведения опросника А. К. Марковой, А. Я. Никоновой «Стиль преподавания» и методики «Тест школьной тревожности Филипса» было выявлено, что уровень тревожности зависит от стиля преподавания. Так на уроках учителя использующего эмоционально – методичный стиль (ЭМС)

педагогической деятельности выявился повышенный уровень тревожности. Так как на уроках учитель использует частую смену видов работы, практикует коллективные обсуждения, где ученик должен активно проявлять себя на занятиях, чтобы заработать баллы, следовательно, младшему школьнику необходимо тщательно готовиться к занятиям и к возможной конкуренции в ходе дискуссии.

На уроках учителя использующего рассуждающе-методичный стиль (РМС), выявился средний уровень тревожности. На уроках с таким стилем преподавания учитель дает возможность высказать свое мнение каждому учащемуся, особое время уделяет слабым ученикам, что способствует повышению у них тревожности. А на уроках педагога с эмоционально-импровизационным стилем (ЭИС) преподавания, выявился низкий уровень тревожности. Такой учитель обращается в основном к сильным ученикам, предпочитает коллективное обсуждение и стимулирует спонтанное высказывание учащимися, тем самым не способствует проявлению тревожности.

В ходе экспериментального исследования были решены поставленные задачи, цель достигнута.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась действительно, то, что тревожность младшего школьника обусловлена рядом факторов, в том числе стилем педагогической деятельности.

Список использованной литературы

1. *Алфимова, М.В.* Психогенетика тревожности. Вопросы психологии [Текст] / М.В. Алфимова.– М., 2014.
2. *Альбрехт, Э.Я.* Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у школьников [Текст] / Э.Я. Альбрехт. –М., 2016–235 с.
3. *Андреева, Г.М.* Богомолова Н.П., Зарубежная социальная психология XX столетия [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2014.
4. *Андрюшина, Л.О.* Психологическая профилактика тревожности школьников [Текст] / Л.О. Андрюшина. – Тверь, 2015 – 202 с.
5. *Аронсон, Э.* Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. [Текст] / Э. Аронсон. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2015.
6. *Асеев, В.Б.* Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В.Б. Асеев. М., – 2014.
7. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. [Текст] / Л.И. Божович. М., 2014. – 371с.
8. *Бреслав, Г.Э.* Психологическая коррекция детской тревожности. [Текст] / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2014. - 144 с.
9. *Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов всех специальностей педагогических вузов // М.В. Гамезо, Л.М. Орлова. М, [Текст] изд-во МГОПУ АНОО НОУ. 2016. 234 С.*
10. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 2015. – 536с.
11. *Выготский, Л.С.* История развития высших психических функций. Собр.соч.: в 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 2017. Т.3.- 239с
12. *Гальперин, П.Я., Запорожец, А.В., Карпова, С.Н.* Актуальные проблемы возрастной психологии. [Текст] / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. - М., 2015. - 188с

13. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности [Электронная версия]. http://www.ipk.alien.ru/books/vopr_psi/ml_shk.txt
14. *Дружинин, В. Н.* Экспериментальная психология [Текст]. - 2-е изд., доп. - СПб.: Питер, 2014
15. *Долгова, А.Г.* Тревожность у детей школьного возраста. Диагностика и коррекция. [Текст] / А.Г. Долгова. - М.: Генезис, 2015 - 244с
16. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности [Электронная версия]. http://www.ipk.alien.ru/books/vopr_psi/ml_shk.txt
17. *Ежова, Е.Е.* Рабочая книга практического психолога. [Текст] / Е.Е. Ежова. – Ростов на Дону.: Феникс, 2017. - 176с
18. *Ениколопов, С.Н.* Понятие тревожности в современной психологии. [Текст] / С.Н. Ениколопов.– 2014. – № 1. – С. 60-71
19. *Егорова, Т.В.* Особенности памяти и мышления младших школьников [Текст]. - М., 2015.
20. *Защиринская, О.В.* Игра в гостях у психологии. Психологические техники: игротерапия. [Текст] / О.В. Защиринская – СПб.: Изд-во ДНК, 2014.
21. *Иванченко, В. Н.* Тревожное поведение у детей. [Текст] / В. Н. Иванченко. – М.: 2015.
22. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – М.:ЛОГОС: Университетская книга, 2018. – 384с.
23. *Золотнякова, А.С.* Личность в структуре педагогического общения [Текст]. - Ростов н/Д: РГПИ, 2017. - 323 с.
24. *Коротаева Е.В.* Вопросы теории и практики педагогики взаимодействий: Монография. / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2015
25. *Кан-Калик, В.А.* Учителю о педагогическом общении: Кн. Для учителя [Текст]. - М.: Просвещение, 2016. - 290 с.

26. *Кан-Калик, В.А., Ковалев, Г.А.* Педагогическое общение как предмет теоретического исследования [Текст] // Вопросы психологии. - 2015. - №4. С.9-16.
27. *Крутецкий, Е.А., Балбасова, Е.Г.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития [Текст]. М., 2014.
28. *Курганов, С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя [Текст]. М., 2016. - 249 с.
29. *Ковалев, В.В., Мариничева, Г.С.* Нарушения поведения у детей [Текст] / В.В. Ковалев, Г.С. Мариничева., – М., 2016. – 103 с.
30. *Крайг, Г.* Психология развития. [Текст] / Г. Крайг. – СПб: Питер, 2015. -86 с.
31. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения в 2т. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 2014 г. - т1.
32. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя [Текст].- М.,2016.
33. *Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст]. М., 2014
34. *Можгинский, Ю.Б.* Тревожность: эмоциональный и кризисный механизм. [Текст] / Ю.Б. Можгинский. –М., 2016. -255 с.
35. *Немов, Р.С.* Психология. В 3-х т. [Текст] / Р.С. Немов - М.:2014.
36. *Немов, Р.С.* Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива [Текст]. М., 2016
37. *Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учебн. заведений [Текст] / И.Я.Зязюн, И.Ф.Кривонос и др.; под ред. И.Я.Зязюна. - М.: 2016. - 231 с.*
38. *Орлов, А.А.* Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус [Текст]. Педагогика, 2016. № 7
39. *Платонова, Н.М.* Тревожность у детей. [Текст] / Н.М. Платонов. – СПб.: Речь, 2014. -206 с.
40. *Радугина, А.А.* Психология и педагогика [Текст]. М., 2016.

41. *Реммидт, Х.* Младший школьный возраст: Проблемы становления личности [Текст] /. Пер. с нем. М., 2014.
42. *Семенюк, Л.М.* Психологические особенности тревожности и условия его коррекции. [Текст] / Л.М. Семенюк.– М.: 2015. – 254 с.
43. *Смирнова, Т.П.* Психологическая коррекция тревожности детей. [Текст] / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. - 134 с.
44. *Цукерман, Г.А., Мастеров, Б.М.* Психология саморазвития [Текст]. М., 2014

Приложения

Тест школьной тревожности Филиппа

Эта методика поможет вам определить уровень и характер тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста.

Школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения.

Инструкция. Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ "+", если Вы согласны с ним, или "-", если не согласны.

Опросник

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?

13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступить в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

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

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

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

Обработка результатов и интерпретация

Ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается:

1) Общее число несовпадений по всему тесту: если она больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

2) Число совпадений по каждому из 8 факторов, выделяемых в тесте. Уровень тревожности определяется по той же схеме, что и в первом случае.

Ключ

1 -	11 +	21 -	31 -	41 +	51 -
2 -	12 -	22 +	32 -	42 -	52 -
3 -	13 -	23 -	33 -	43 +	53 -
4 -	14 -	24 +	34 -	44 +	54 -
5 -	15 -	25 +	35 +	45 -	55 -
6 -	16 -	26 -	36 +	46 -	56 -
7 -	17 -	27 -	37 -	47 -	57 -
8 -	18 -	28 -	38 +	48 -	58 -
9 -	19 -	29 -	39 +	49 -	
10 -	20 +	30 +	40 -	50 -	

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

физиологическая сопротивляемость стрессу	сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

Опросник А.К. Марковой, А.Я. Никоновой «Стиль преподавания»

Шкалы: Стили педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный

Анализ учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности и формулирование рекомендаций по совершенствованию этого стиля.

Описание теста

В основу методики положен подход, разработанный А.М.Марковой совместно с А.Я.Никоновой. В основу различения стиля в труде учителя авторами были положены следующие признаки:

- содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда,
- развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);
- динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и т.д.);
- результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

Инструкция к тесту

Ответьте «Да» или «Нет» на вопросы теста.

ТЕСТ

1. Вы составляете подробный план урока?
2. Вы планируете урок лишь в общих чертах?
3. Часто ли Вы отклоняетесь от плана урока?
4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?

5. Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?
7. Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?
8. В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ученика?
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?
11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?
12. Вы часто меняете темы работы на уроке?
13. Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?
14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?
15. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?
16. Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?
17. Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?
18. Вы всегда укладываетесь в рамки урока?
19. Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?
20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?
21. Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?
22. Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?
23. Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?
24. Часто ли Вы контролируете знания учащихся?
25. Часто ли Вы повторяете пройденный материал?
26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?
27. Как Вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на уроках?
28. Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на уроках?
29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?
30. Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?
31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?
32. Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?
33. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Ключ к тесту

ЭИС (15 вопросов): 2,3,5,11,12,13,14,16,17,21,22,26,27,28,29

ЭМС (25): 1,3,4,5,6,7,9,11,12,15,16,17,19,20,22,23,24,25,27,28,29,30,31,32,33.

РИС (17): 2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,18,20,22,25,26,27,28.

РМС (16): 1,4,6,7,8,9,10,18,19,20,23,24,25,31,32,33.

За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл.

Для определения доминирующего стиля педагогической деятельности рекомендуется использовать выраженность того или иного стиля в процентах. Для этого количество баллов, набранное респондентом, по данному стилю, необходимо разделить на общее количество вопросов, входящих в данную шкалу.

Описание стилей педагогической деятельности

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)

Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками.

Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно.

Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный материал, хотя и важный, он оставляет для самостоятельного разбора учащимися.

В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся.

Для учителей с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методический стиль (ЭМС)

Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью.

Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь

учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работы на уроке, практикует коллективные обсуждения.

Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)

Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса.

По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем на уроках у учителей с эмоциональным стилем.

Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.д.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности.

Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений.

В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое время уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.