

**муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 41»**

630119, г. Новосибирск, ул. Зорге, д. 259/1, тел (факс) 342-60-97, E-mail:
sch_41_nsk@nios.ru

Индивидуальный школьный проект по теме:

**Тревожность и страхи на экзаменационных
испытаниях школьников.
Как справиться с проблемой**

Проект выполнила: ученица 11-б класса

Голубь Виктория

Научный руководитель: педагог-психолог

Юдина Д.С.

Новосибирск 2020

Содержание:

Введение.....	3
Глава 1. Изучение эмоциональных состояний человека	
1.1 Виды и роль эмоций в жизни человека.....	6
1.2 Изучение природы тревожности и уровней тревожности.....	10
1.3 Влияние самооценки на экзаменационные переживания.....	16
1.4 Зависимость тревожности от психических свойств личности....	20
Глава 2. Психокоррекционная работа с учащимися имеющими различные уровни тревожности	
2.1 Психокоррекционная работа с учащимися	23
Глава 3. Эксперимент по выявлению самооценки уровня личностной тревожности в стрессовой ситуации экзамена	
3.1 Способы выражения тревожности во внешнем поведении.....	28
Заключение.....	33
Литература.....	35
Приложение 1.....	45
Приложение 2.....	46
Приложение 3.....	

Исследование психических состояний тревожности человека является актуальной проблемой современной психологической науки.

Решению проблем и вопросов, связанных с изучением уровней тревожности, посвящены работы как зарубежных, так и отечественных психологов. В частности, причины тревожности, уровни тревожности рассматриваются в изученных нами трудах таких авторов, как:

Естественно, что работа по профилактике школьной тревожности, связанной с учебной деятельностью, должна проводиться, прежде всего, преподавателями, учителями и родителями и начинаться с первого дня пребывания обучающегося в учебном заведении.

Чрезвычайно важным в этой связи исследователи считают коррекцию ожиданий родителей по отношению к учебной деятельности своего ребёнка, поскольку, как показали специальные исследования, именно повышение ожидания родителей - основной источник тревожности.[14, с.26].

С одной стороны, психические состояния тревожности выступают в качестве важнейшего субъективного фактора, определяющего успешность и продуктивность деятельности человека в сфере труда, общения и познания, оказывают существенное влияние на эффективность и качество различных видов трудовой деятельности. С другой стороны, как признают сами ученые, “эта проблема в современной психологии недостаточно разработана” [28, с.169].

В наиболее общем виде **проблема тревожности** может быть сформулирована как проблема изучения психологических механизмов адаптации и закономерностей влияния психических состояний на обучение, воспитание и развитие личности.

В нашей работе мы рассматриваем изучение психических состояний в условиях познавательной и учебной деятельности, для которых свойственны состояния напряжённости и тревожности у обучающихся.

Некоторые зарубежные исследователи (Х. Хеккаузен, З. Хелус) в своих работах подчёркивают связь тревожности с определённой сферой деятельности и общения, с типом ситуации, например, выделяя при этом экзаменационную тревожность. В сложившихся за последние десятилетия социально-экономических условиях в нашей стране, в системе образования происходят большие изменения, касающиеся структуры образования, его форм, итогового контроля и других аспектов. Одним из таких изменений является введение в систему образования Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ). В этой связи все более актуальным становится изучение влияния сдачи ЕГЭ на тревожность учеников. Нововведения в системе общеобразовательных учреждений предъявляют высокие

требования к подготовке к экзаменам, к процедуре прохождения экзаменов. В этой связи актуальным становится вопрос изучения влияния сдачи ЕГЭ на тревожность учеников.

Предметом исследования в нашей работе стало влияние сдачи экзамена на тревожность учеников, их готовность к действиям в экстремальной ситуации экзамена.

Объектом исследования являются учащиеся старших классов, анализ таких психических состояний, как напряжённость, тревожность в экстремальной ситуации экзамена, а также возможная соотнесенность показателей уровня тревожности (низкий, средний и высокий) с качеством учебы респондентов.

Целью работы стало изучение влияния показателей уровня тревожности, напряжённости общего состояния школьников на продуктивность процесса обучения.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ психологической литературы по проблеме тревожности и определить ведущие концепции, направления в изучении тревожности.
2. Раскрыть понятия «тревожность выпускника» перед сдачей итоговых выпускных экзаменов (ГИА/ЕГЭ).
3. Провести диагностическое исследование и проанализировать результаты;
4. Предложить рекомендации по преодолению тревожности и страхов.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Изучение и анализ теоретической и экспериментальной литературы по психологии, педагогике, социологии
2. Проведение анкетирования, тестирования и опроса методом математической статистики.
3. Анализ изученного и собранного в результате проведенного опроса материала и его графическое обобщение в виде таблицы (Приложение-2)

Гипотеза - мы предполагаем, что большинство старшеклассников имеют высокий уровень тревожности в связи со сдачей ЕГЭ, что может негативно сказываться на конечном результате.

Базой исследования стали учащиеся 11 класса МБОУ СОШ №41, 40 человек приняли участие в проведенном эксперименте.

Практическое значение работы состоит в том, что в нашей работе в ходе эксперимента проведенные нами наблюдения и сделанные на основе собранного материала выводы помогут заинтересовать родителей, учителей, изучающих вопросы влияния показателей уровней тревожности на качество обучения и экзаменационную ситуацию.

Данный исследовательский проект позволит предупредить подобные негативные явления путём своевременного выявления и проведением целенаправленной работы по её преодолению.

Наша работа состоит из Введения, трех глав и Заключения, а также из Приложения и Списка изученной и использованной нами научной литературы.

Во Введении нами описаны актуальность изучаемой проблемы, объект и предмет исследования, задачи, конкретизирующие цель, методы исследования, база исследования, его практическое значение и структура курсовой работы.

В первой главе *"Изучение эмоциональных состояний человека"* мы раскрываем основные используемые нами в работе понятия о таком психическом состоянии как тревожность (в частности, стресс, тревога, тревожность, явления тревожного ряда), показываем историю изучения этого вопроса зарубежными и отечественными психологами, раскрываем вопросы связи экзаменационных переживаний с самооценкой.

Во второй главе *"Психокоррекционная работа с обучающимися имеющими различные уровни тревожности"* описаны методы психологической коррекции тревожности у детей школьного возраста.

В третьей главе *"ЭКСПЕРИМЕНТ по выявлению самооценки уровня личностной тревожности в предэкзаменационный период и в стрессовой ситуации экзамена"* описывается проведенный нами эксперимент, показаны способы выражения тревожности во внешнем поведении обучающихся, делаются выводы о зависимости показателей уровня тревожности от качества учебы.

В Заключении сделаны выводы по проблеме, сформулированной в названии темы нашей работы.

Приложение, помещенное в конце работы, включает:

1. Образец проведенной среди обучающихся анкеты-опросника (Приложение-1),
2. Сводную таблицу полученных при анализе анкет данных (Приложение-2),

Список литературы включает перечень авторов и их работ 44 наименований, размещенных в алфавитном порядке.

Глава 1. ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА

1.1. Виды и роль эмоций в жизни человека.

Любая, в том числе и познавательная потребность, дана человеку через эмоциональные переживания.

Эмоции – “особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности” [40, с.427].

Иными словами, “эмоции - это субъективные психологические состояния, отражающие в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношение человека к миру и людям, к процессу и результату его практической деятельности” [15, с.26].

К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые "чистые" эмоции. Они включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями.

Для человека главное значение эмоций заключается в том, что, благодаря эмоциям, мы лучше понимаем окружающих, можем, не пользуясь речью, судить о состоянии друг друга и лучше настраиваться на совместную деятельность и общение.

Замечательным, например, является тот факт, что люди, принадлежащие к разным культурам, способны безошибочно воспринимать и оценивать выражение человеческого лица, определять по нему такие эмоциональные состояния, такие, например, как радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление. Данный факт не только убедительно доказывает врождённый характер основных эмоций, но и “наличие генетически обусловленной способности к их пониманию у живых существ” [15, с.34]. Это относится к общению живых существ не только одного вида друг с другом, но и разных видов между собой. Хорошо известно, что высшие животные и человек способны по выражению лица воспринимать и оценивать эмоциональные состояния друг друга.

Врождёнными являются далеко не все эмоционально - экспрессивные выражения. Некоторые из них, как было установлено, приобретаются прижизненно в результате обучения и воспитания [15, с.35].

Жизнь без эмоций так же невозможна, как без ощущений. Эмоции, по утверждению Ч. Дарвина, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей [13, с.23-24].

У высших животных, и особенно у человека, выразительные движения стали тонко дифференцированным языком, с помощью которого живые существа обмениваются

информацией о своих состояниях и о том, что происходит вокруг. Это - экспрессивная и коммуникативная функции эмоций. Они же являются важнейшим фактором регуляции процессов познания.

Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнаёт о потребностной значимости происходящего. “Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отрицают отношения между мотивациями и реализацией, отвечающей этим мотивам деятельности. Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки её хода и результатов. Они организуют деятельность, стимулируя и направляя её” [7, с.56-57].

В критических условиях, при неспособности субъекта найти быстрый и разумный выход из опасной ситуации, возникает особый вид эмоциональных процессов - аффект. Одно из существенных проявлений аффекта состоит в том, что он, как полагает В.К. Виллюнас, "навязывая субъекту стереотипные действия, представляет собой определённый закрепившийся в эволюции способ "аварийного" разрешения ситуаций: бегство, оцепенение, агрессию и т. д" [7, с.44].

На важную мобилизационную, интегративно-защитную роль эмоций указывал крупный отечественный психолог П. К. Анохин. Он писал: "Производя почти моментальную интеграцию (объединение в единое целое) всех функций организма, эмоции сами по себе и в первую очередь могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализация воздействий и конкретный механизм ответной реакции организма" [2, с.76].

Благодаря своевременно возникшей эмоции, организм имеет возможность чрезвычайно выгодно приспосабливаться к окружающим условиям. Он в состоянии быстро, с большой скоростью отреагировать на внешнее воздействие, не определив ещё его тип, форму, другие частные конкретные параметры.

Эмоциональные ощущения биологически, в процессе эволюции закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах и предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов.

Чем более сложно организовано живое существо, чем более высокую ступень на эволюционной лестнице оно занимает, тем богаче гамма эмоциональных состояний, которые индивид способен переживать. Количество и качество потребностей человека соответствует числу и разнообразию характерных для него эмоциональных переживаний и чувств, причём, “чем выше потребность по своей социальной и нравственной значимости, тем возвышеннее связанное с ней чувство” [2, с.76-77].

Самая древняя по происхождению, простейшая и наиболее распространённая среди живых существ форма эмоциональных переживаний - это удовольствие, получаемое от

удовлетворения органических потребностей, и неудовольствие, связанное с невозможностью это сделать при обострении соответствующей потребности.

Практически все элементарные органические ощущения имеют свой эмоциональный тон. О тесной связи, которая существует между эмоциями и деятельностью организма, говорит тот факт, что всякое эмоциональное состояние сопровождается многими физиологическими изменениями организма. (В данной работе мы частично пытаемся проследить эту зависимость.)

Чем ближе к центральной нервной системе расположен источник органических изменений, связанных с эмоциями, и чем меньше в нём чувствительных нервных окончаний, тем слабее возникающее при этом субъективное эмоциональное переживание. Кроме того, искусственное понижение органической чувствительности приводит к ослаблению силы эмоциональных переживаний.

Основные эмоциональные состояния, которые испытывает человек, делятся на собственно эмоции, чувства и аффекты. Эмоции и чувства предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности, находятся как бы в начале его. Эмоции и чувства выражают смысл ситуации для человека с точки зрения актуальной в данный момент потребности, значения для её удовлетворения предстоящего действия или деятельности. “Эмоции,- полагает А.О. Прохоров,- могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями. Они, как и чувства, воспринимаются человеком в качестве его собственных внутренних переживаний, передаются другим людям, сопереживаются” [32, с.110].

Эмоции относительно слабо проявляются во внешнем поведении, иногда извне вообще незаметны для постороннего лица, если человек умеет хорошо скрывать свои чувства. Они, сопровождая тот или иной поведенческий акт, даже не всегда осознаются, хотя всякое поведение связано с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребности. Эмоциональный опыт человека обычно гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний. Чувства человека, напротив, внешне весьма заметны.

“**Эмоции** обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности ему деятельности субъекта. Они есть непосредственное отражение, переживание сложившихся отношений, а не их рефлексия. Эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально ещё не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых ранее или воображаемых ситуациях” [32, с.115].

Чувства же носят предметный характер, связываются с представлением или идеей о некотором объекте. Другая особенность чувств состоит в том, что они совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств и кончая высшими чувствами, относящимися к духовным ценностям и идеалам. Чувства выполняют в жизни и деятельности человека, в его общении с окружающими людьми мотивирующую роль. В

отношении окружающего его мира человек стремится действовать так, чтобы укрепить и усилить свои положительные чувства. Они у него всегда связаны с работой сознания, **могут произвольно регулироваться.**

Аффекты - это особо выраженные эмоциональные состояния, сопровождаемые видимыми изменениями в поведении человека, который их испытывает. Аффект не предшествует поведению, а как бы сдвинут на его конец. Это реакция, которая возникает в результате уже совершённого действия или поступка и выражает собой его субъективную эмоциональную окраску с точки зрения того, в какой степени в итоге совершения данного поступка удалось достичь цели, удовлетворить стимулировавшую его потребность.

В отличие от эмоций и чувств аффекты протекают бурно, быстро, сопровождаются резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями.

“Аффекты, как правило, препятствуют нормальной организации поведения, его разумности. Они способны оставлять сильные и устойчивые следы в долговременной памяти. В отличие от аффектов, работа эмоций и чувств связана по преимуществу с кратковременной и оперативной памятью”, - полагал В.С. Мерлин [22, с.43]. Эмоциональная напряжённость накапливается в результате возникновения аффектогенных ситуаций, может суммироваться и рано или поздно если ей вовремя не дать выхода, привести к сильной и бурной эмоциональной разрядке, которая, снимая напряжение, часто влечёт за собой ощущение усталости, депрессии.

Одним из наиболее распространённых в наши дни видов аффектов является стресс. Он представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход его поведения. Стрессы, особенно если они часты и длительны, оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и на физическое здоровье человека. Они представляют собой главные факторы риска при появлении и обострении таких заболеваний, как сердечно-сосудистые и заболевания желудочно-кишечного тракта.

В работах В.К.Вилюнаса [7, с.35-46]. К. Израда [15, с.234-255], А.Е.Ольшанниковой [27,с.34-41] перечислены и проанализированы основные виды качественно своеобразных эмоциональных процессов и состояний, выполняющих различную роль в регуляции деятельности и общения человека с окружающими людьми.

Каждый из описанных видов эмоций внутри себя имеет подвиды, а они, в свою очередь, могут оцениваться по разным параметрам: интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, происхождению, условиям возникновения и исчезновения, воздействию на организм, динамике развития, направленности (на себя, на других, на мир,

на прошлое, настоящее или будущее), по способу их выражения во внешнем поведении (экспрессии), и по нейрофизиологическим признакам и проявлениям.

1.2. Изучение природы тревожности и уровней тревожности.

В данной работе рассматривается такое эмоциональное состояние как тревожность и ее проявления.

ТРЕВОЖНОСТЬ- это “индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личное образование и (или) как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов” [40, с.385-386].

Детально эта тема освещена в следующих изученных нами работах отечественных психологов:

1. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации// Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. М.: Педагогика, 1995,с.8-11.
2. Заваденко Н.Н., А.С. Петрухин и др. Школьная дезадаптация: нейропсихологическое исследование// Вопросы психологии,1999,№ 4,с. 21-28.
3. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности// Психологический журнал, т.17, 1996,№ 1, с.169-174.
4. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / /Вопросы психологии, 1993, № 1, с. 104 - 113.
5. Лучшие психологические тесты / Под ред. А.Ф.Кудряшова. Петрозаводск,1992, с.62-67.
6. Диагностика школьной дезадаптации /Под ред. С.А.Беличевой. М.: Педагогика, 1993.
7. Лебединская К.С., Райская М.М. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М.: Педагогика, 1988.
8. Яковлев Г.М. Эмоциональный стресс и психосоматические заболевания// Психология. Учебник. под ред.А.А. Крылова.- М.:Прспект,1999 с.442-453.
9. Творогова Н.Д. Страх и тревожность.\Психология. Лекции для студентов медицинских вузов.- М.: ВУНМЦ, 1998, с.271-275.

Этим же вопросам посвящены отдельные статьи в справочных изданиях. Например, “Популярный энциклопедический словарь” [29, с.1273], “Психологический словарь” [40, с.385-386].

Психологическая наука даёт различные толкования природы тревожности, т.к. “вопрос о причинах тревожности как индивидуальной психологической особенности до настоящего времени не решен” [40, с.386]. Большинство психологов считают, что тревожность, имея природную основу (свойства нервной и эндокринной систем), складывается прижизненно, в результате действия социальных и личностных факторов.

В дошкольном и младшем школьном возрасте главной причиной тревожности психологи считают нарушения детско-родительских отношений, а в более взрослом возрасте, тревожность может порождаться внутренними конфликтами, преимущественно самооценочного характера.

Психологи выделяют **устойчивую тревожность** в какой-либо сфере: эта тревожность может быть или **частной**, “связанной” (например, школьная, экзаменационная,

межличностная и т.д.) или **общей**, которая свободно меняет объекты тревожности в зависимости от изменения их значимости для человека.

Кроме того, психологи различают также **адекватную** тревожность, которая является отражением неблагополучия человека в той или иной области, хотя конкретная ситуация может не содержать угрозы, и тревожность **неадекватную, или собственно тревожность** - в благополучных для человека обстоятельствах [40, с.385].

Тревожность является показателем неблагополучия личностного развития, и, в свою очередь, оказывает на него отрицательное влияние. Такое же негативное воздействие на перспективу личностного развития оказывает и “возникающая вследствие тревожности нечувствительность к реальному неблагополучию, **“защищенность”**, возникающая под воздействием защитных механизмов (и прежде всего под влиянием механизмов **вытеснения**” [40, с.386]. Это приводит к такому негативному явлению как отсутствие тревоги даже в потенциально опасных, угрожающих ситуациях.

Рассматривая заявленную нами тему следует выделить основные оперируемые понятия и термины, в частности, такие основополагающие как тревога, явления тревожного ряда, тревожность и стресс.

Касаясь всей предыстории вопроса, следует отметить, что понятие ТРЕВОГА было введено в психологию в 1925 г. З.Фрейдом, который разводил **конкретный страх** (Furcht) и неопределенный, **безотчетный страх** – тревогу, носящую глубинный, иррациональный, внутренний характер (Angst).

“Психологический словарь” (1999) определяет тревогу как “переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. В отличие от страха, который является реакцией на конкретную, реальную опасность, **тревога- это переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы**”. [40, с.385] В этом же источнике указывается и на другое существующее определение понятий “тревога” и “страх”, когда под СТРАХОМ понимается “**комплекс ощущений, испытываемых при “витальной” угрозе (целостности и существованию человека как живого существа, человеческому организму в целом), а ТРЕВОГА - это то, что испытывается личностью при социальной угрозе (при угрозе самой личности, ее представлению о себе, ее потребностям, межличностным отношениям или положению в обществе)**” [40, с.385].

Если понятия “тревога” и “страх” могут использоваться (особенно в быту, в обиходном разговоре) как синонимичные, взаимозаменяемые понятия, то термины **ситуативная тревога** (состояние субъекта в конкретный, определенный момент) и **тревожность** (как относительно устойчивое образование) разводятся уже в 30-50 гг. такими авторитетными психологами, как Р. Кеттел, Ч. Спилбергер и (несколько позже) Ю.Л. Ханин.

На физиологическом уровне реакции тревоги проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости и снижении порога чувствительности.

На психологическом уровне тревога проявляется как напряжение, озабоченность, нервозность, чувство неопределенности и грозящей неудачи, невозможность принять решение и т.д.

Оптимальный уровень тревоги необходим для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревожность). Чрезмерно высокий уровень тревожности, как и чрезмерно низкий, называются дезадаптивной реакцией, которая проявляется в общей дезорганизованности поведения и деятельности. Тревога и тревожность могут быть ослаблены произвольно, например, с помощью активной деятельности по достижению цели или специальных приемов посредством релаксации, а также в результате действия неосознанных защитных механизмов.

По мере возрастания тревоги (*и тревожности*), выражающие их явления претерпевают ряд закономерных изменений, составляющих **явления тревожного ряда**. Это понятие ввел в 1967 г. психолог Ф.Б. Березин [40, с.386], который определил феномен явлений тревожного ряда как эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания и нарастания состояния тревоги. К 1988 году Березиным были сформулированы основные градации [явлений тревожного ряда] и дана исчерпывающая их классификация, в которой психолог выделил 6 уровней [40, с.386].

Первый уровень явлений тревожного ряда составляет **ощущение внутренней напряженности**, которому свойственна наименьшая интенсивность тревоги и наибольшая адаптационная значимость. Ощущение внутренней напряженности выражается в переживаниях напряженности, настороженности и дискомфорта. Это ощущение не несет в себе признака угрозы, а служит сигналом приближения более выраженных тревожных явлений.

На втором уровне гиперстезические реакции сменяют ощущение внутренней напряженности или присоединяются к нему. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении - отрицательную эмоциональную окраску. На этом основывается появление у человека недифференцированного реагирования, определяемого как раздражительность.

Третий уровень – собственно **тревога** - проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувстве неясной опасности.

Четвертый уровень – страх – возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается страх, не обязательно отражают реальную причину тревоги, действительную угрозу.

Пятый уровень – ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы – возникает в результате продолжающегося нарастания тревоги и выражается в переживании невозможности избежать опасности, неминуемой катастрофы, ужаса. При этом данное переживание связано не с содержанием страха, а лишь с нарастанием тревоги. Подобные переживания может вызвать и неопределенная, но очень сильная тревога.

Шестой уровень явлений тревожного ряда – тревожно-боязливое возбуждение – выражается в “потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи. Дезорганизация поведения и деятельности, вызываемая тревогой, достигает при этом своего максимума”. [40, с. 386].

Теория дифференциальных эмоций, возникшая в середине 20 века, предполагает, что тревожность, как она типично описывается, состоит из доминирующей эмоции страха и взаимодействий страха с одной или несколькими другими фундаментальными эмоциями, особенно со страданием, гневом, виной, стыдом и интересом [27, с.33].

Тревожность, как и депрессия, может также включать потребностные состояния и биохимические факторы. “По-видимому,- полагает А.М. Прихожан [31, с.12], - можно говорить о формах тревожности, если для каждой такой формы точно выделены комбинации входящих в неё аффектов (например, страх - страдания - гнев, страх - стыд - вина). В контексте теории дифференциальных эмоций тревожность используется как термин, который относится к любой комбинации взаимодействий страха и других аффектов и определённых аффективно - когнитивных ориентаций. Это в лучшем случае удобный термин, который используется лишь тогда, когда назвать комбинацию аффектов более точно невозможно”.

Теория дифференциальных эмоций указывает на сочетание аффектов, которые можно назвать тревожностью. Например, “индивиды, которые подвержены чувству вины, могут иметь синдромы страх-вина или страх - стыд - вина. Другие при этом могут испытывать такие комбинации как страх - страдание, страх - гнев, или страх - страдание - гнев. Однако в любом случае доминирующей в синдроме тревожности эмоцией должен быть страх” [31, с.18].

От индивида к индивиду характер взаимодействия аффективных компонентов тревожности может варьировать. Например, ведущая составляющая страдания может у

одних индивидов усиливать компонент страдания, а у других - компонент стыда. Большое разнообразие в динамике эмоций делает задачу тщательного анализа тревожности очень сложной.

Психическое состояние тревожности в процессе обучения человека характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства тревоги, озабоченности, нервозности, которые сопровождаются различными вегетативными реакциями и возникают в сложных, стрессовых ситуациях, таких, например, как экзамены.

Являясь эмоциональной реакцией на стресс, тревожность существенным образом влияет на поведение, оказывая либо активизирующее, либо дезорганизирующее воздействие. Поэтому большое значение приобретает изучение данного состояния в учебной деятельности человека с целью повышения его работоспособности в экстремальных условиях. Именно эта причина стала определяющей для нас в выборе заявленной темы. В психологическом плане состояние тревожности характеризует временный, но относительно устойчивый уровень активности человека. Психические состояния имеют рефлекторную природу и формируются в определённой обстановке под воздействием внутренних физиологических состояний организма. Определённые состояния возникают в процессе специфических социальных воздействий.

Состояние вызывается или сильными, значительными для личности воздействиями, или же слабыми, но длительно действующими раздражителями. Особенности состояний зависят и от свойств личности, в первую очередь от типологических и характерологических особенностей человека. Проследивая соотношение психических состояний и типологических свойств личности, психологи делают вывод о том, что “картина поведения, темперамента человека и действительный тип нервной системы в повседневной жизни личности нередко не совпадают. В поведении одного и того же человека в различных условиях обнаруживается резко различные динамические особенности. Эти различия зависят от временных состояний высшей нервной деятельности” [31, с.22].

Эмоциональное состояние личности учащегося в ситуации экзамена практически не изучено. Можно в качестве примера привести работы психологов О.В. Овчинниковой и Э.Ю. Пунга [25, с.12-46]. А.О. Прохорова [32, с. 21-36], которые выяснили, что состояние человека в стрессовой обстановке (например, на экзамене) характеризуется той или иной степенью психологического дискомфорта, уровнем тревожности. Введение в качестве индикатора психической напряжённости показателей тревожности позволяет количественно измерить и дать психологическую интерпретацию собственно эмоционального компонента психического состояния.

Шкала тревожности, разработанная Ч.Д. Спилбергером и получившая широкое распространение (в отечественной психологии ее развил в 1967 г. В.Ф. Березин [40, с.385-386], является одним из возможных методов изучения состояния студента в ситуации экзамена, его эмоционального самочувствия.

С помощью этой шкалы можно количественно измерить как личностную тревожность, так и состояние тревожности, для которого характерны субъективно переживаемые неприятные эмоции напряжённости, озабоченности, неудовлетворённости, беспокойства и дурного предчувствия, сопровождающиеся, как правило, активацией вегетативной нервной системы. Это состояние является эмоциональной реакцией на различные стрессоры (экзамены), связанные в той или иной мере с угрозой престижу, самоуважению и самооценке человека.

1.3 Влияние самооценки на экзаменационные переживания.

Наиболее часто экзаменационные переживания старшеклассников связаны с неверием в свои силы, что проявляется в заниженной самооценке.

Особенности самооценки влияют на всё стороны жизни человека: на эмоциональное самочувствие и отношение с окружающими, на удовлетворённость работой, учёбой.

В подростковом возрасте самооценка неустойчива, колеблется от предельно высокого уровня до крайне низкого.

Когда в самооценке сталкиваются очень высокие притязания и сильная неуверенность в себе, то в результате проявляются острые эмоциональные реакции (нервозность, истерики, слёзы). В психологии этот феномен получил название "аффекта неадекватности". Люди с

аффектом неадекватности хотят во всём быть первыми, даже тогда, когда первенство не имеет никакого принципиального значения.

Аффект неадекватности не только препятствует правильному формированию отношения личности к себе, но и искажает многие его связи с окружающим студента миром. Такие люди часто ждут от других подвоха, недоброжелательства. Всякую, даже нейтральную или заведомо беспроектную, ситуацию они склонны воспринимать как угрожающую. Любая ситуация проверки компетентности - экзамен, тест - для таких людей оказывается просто непереносимой.

В эксперименте, направленном на изучение аффекта неадекватности, сравнивались притязания обучающихся на то, чтобы быть сообразительными, с реальной оценкой возможностей студентов к учению и усвоению знаний [35, с.97-98]. Выяснилось, что у всех тестируемых есть высокие притязания на то, чтобы быть сообразительными. Но когда им предложили решить задачи на сообразительность, т.е. создали ситуацию, которая требовала реальной оценки своих возможностей, лишь немногие захотели участвовать в этом. Иными словами, лишь немногие продемонстрировали соответствие уровня притязаний собственной самооценке.

Большинство респондентов отказались участвовать в решении задач, причём психологическая природа этих отказов была различна.

Традиционно оптимальной для развития личности считались адекватная самооценка, адекватный уровень притязаний.

Исследования, проведённые в последнее время, показывают, что наиболее продуктивными следует считать высокую самооценку, высокий или очень высокий уровень притязаний [32, с.110], которые могут даже превышать реальные возможности учащегося. Важен при этом лишь один момент: такая высокая самооценка должна сочетаться со способностью дифференцированно оценивать свои достижения в разных областях, не настаивать на одинаково сверхвысоком уровне притязаний во всем.

Тревога, эмоциональная неустойчивость, препятствующая нормальному ходу обучения, начинается уже со школьной парты.

В частности, психологи из Российского государственного медицинского университета (Москва) подтвердили это в статье “Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование” [14, с.21-28], констатируя, что “школьная дезадаптация имела место у 31,6 % обследованных, в т.ч. у 42 % мальчиков и 18,6 % девочек”. Ученые пришли к выводу о том, что “школьная дезадаптация оказалась весьма распространенным явлением среди учащихся начальных классов” [14, с.26].

Одной из самых частых причин тревожности являются завышенные требования к ребёнку, негибкая, догматическая система воспитания, не учитывающая собственную

активность ребёнка, его способности интересы и склонности. Наиболее распространённая разновидность такого воспитания - система "ты должен быть отличником". Выраженные проявления тревоги часто наблюдаются даже у хорошо успевающих детей, которые отличаются добросовестностью, требовательностью к себе в сочетании с ориентацией на отметки, а не на процесс познания.

Стремясь выработать у детей в первую очередь такие качества как добросовестность, послушание, аккуратность, учителя нередко усугубляют их и без того нелёгкое положение, увеличивая пресс требований, невыполнение которых влечёт для таких детей внутреннее наказание. Это приводит к появлению чувства неуверенности в своих силах, к чувству тревожности. Как считают уже цитированные нами московские исследователи: "Ведущей причиной невротических страхов, различных форм навязчивостей в этой группе детей были острые или хронические психотравмирующие ситуации, неблагоприятная обстановка в семье, неправильные подходы к воспитанию ребенка, а также трудности во взаимоотношениях с педагогом (Выделено мной. - И.М.) и одноклассниками" [14, с. 25].

Любая ориентация ребёнка на внешний успех, на такой результат деятельности, который можно оценить, сравнить, резко увеличивает возможность развития тревоги. Когда о ребёнке судят по конкретному результату его действий (по экзаменационной отметке или уровню спортивных достижений), творческая раскованность сменяется страхом "вдруг не смогу?" или отрицательной уверенностью "наверняка не смогу".

Некоторые тенденции в существующей системе образования подкрепляют и без того напряжённую систему оценивая детей по результату. Появившийся в школе оценочный подход к ребёнку был усвоен многими родителями, превратившими свою родительскую любовь в товар, за который дети должны расплачиваться отличными оценками не только в общеобразовательной, но и в музыкальной, спортивной школах.

Освобождение от тревоги в этом случае возможно для ребёнка только тогда, когда его близкие поймут, что дети не делятся на хороших и плохих, что двоечник не меньше заслуживает любви, чем отличник.

Одной из самых распространённых школьных проблем, связанных с тревогой, является проблема перегрузки. Переутомление ведёт к неудачам, а опыт неудач, накапливаясь, рождает страх, неуверенность, эмоциональную нестабильность и новые неудачи.

К таким проблемам относятся и экзамены.

Экзамены для подавляющего большинства старших школьников - это не только период интенсивной работы, но и психологический стресс. Экзаменационная ситуация с участием родителей, предварительной "накачкой", непременным ожиданием своей очереди за дверью нередко становится серьёзной психической травмой. Лишь день полного покоя после экзамена может "восстановить форму" ученика. "К сожалению, - отмечают

психологи, - графики сдачи экзаменов и традиции их организации зачастую противоречат элементарным психологическим правилам” [41, с.212-213].

1.4 Зависимость тревожности от психических свойств личности.

Каждый конкретный учащийся по - разному переживает "трудную" ситуацию и проявляет различную степень тревожности, в зависимости от своей заинтересованности в конечном результате.

В опытах современных зарубежных и российских психологов накоплено достаточно фактов, убеждающих в том, что поведение индивидов в критических ситуациях зависит от свойственных им типов нервной системы, особенностей темперамента.

Например, для изучения учебного стиля деятельности обучающихся в лаборатории имени Б.Г. Ананьева был разработан самооценочный опросник [27, с.57-59]. Многие авторы считают не только правомерным, но и целесообразным использование в психодиагностике самонаблюдения испытуемых. Так, обобщая точку зрения Б.М. Теплова и К. Израда [15, с.325], А.Е. Олышанникова [27, с.59] считает, что “для ряда психологических исследований самонаблюдение имеет неоспоримые достоинства и даже преимущества перед рядом "объективных" методов, уводящих от психологического исследования”.

Вопросник содержит 14 вопросов, позволяющих оценить регулярность, систематичность учебной деятельности, и 14 вопросов, диагностирующих наличие в стиле деятельности приемов, обусловленных слабостью (силой) нервной системы. Вопросник носит закрытый характер, т.е. респондент лишь выбирает один из предложенных вариантов ответа. Только на последний вопрос "Расскажите подробно, как вы готовитесь к выпускному экзамену?" обучающийся дает самостоятельный ответ.

О регулярности работы обучающихся (в самооценке) судили по:

- 1) ведению конспектов и записей;
- 2) подготовленности к проверочным, самостоятельным и контрольным;
- 3) чтению литературы по учебному материалу;
- 4) проработке к экзамену, зачету указанных преподавателями вопросов;
- 5) работе во время экзаменов и т. п.;

-всего 14 вопросов, позволяющих набрать максимально 14 баллов по регулярности учебной деятельности.

Выделяя для анализа приемы учебной деятельности, обусловленные слабостью (силой) нервной системы, мы следовали за наблюдениями, сделанными в работах Н.С. Лейтеса [19], А.К. Байметова [3] и других специалистов, обобщенными В.С. Мерлиным [22] и Я. Стреляу [38]. Этими исследователями доказано, что в учебной деятельности учащимся со слабой нервной системой свойственны постоянная проверка своих действий, широкое использование черновиков, конспектов, тщательное продумывание, проговаривание или подробная запись предстоящего ответа, выступления, а также регулярность, ритмичность в работе, широкое использование дополнительной литературы, стремление заниматься одному в тишине. Быстро утомляясь, учащиеся со слабой нервной системой стараются выполнить задания по возможности заблаговременно, чтобы не допустить "штурма", избежать риска.

Несмотря на все это, они очень волнуются на экзаменах и часто не раскрывают полностью своих знаний. Приемы их учебной деятельности являются своеобразным показателем слабости нервной системы в стиле учебной деятельности. Как и по регулярности, максимум здесь - 28 баллов „слабости“.

Исследователи стиля учебной деятельности школьников показали, что он тесно связан с природными свойствами, в частности особенностями нервной системы. Даже специальное переучивание, предпринятое на группах учащихся М.Б. Прусаковой [33], не изменило их природного стиля. Следовательно, вправе ожидать и у студентов такую связь стиля деятельности, в частности её регулярности, и особенностей нервной системы.

В то же время диагностика нервной системы - длительная ответственная процедура, проводимая обычно в лабораторных условиях с помощью специальной аппаратуры. Причём, диагностика каждого свойства дублируется с помощью разных методик, обращённым к

различным анализаторам и эффекторам. Используемый опросник изучения стиля деятельности не даёт возможности диагностировать слабость (силу) нервной системы.

Сила (слабость) нервной системы диагностируется по широко применяемой в психологической практике методике выраженности закона силы, разработанной исследователем В.Д. Небылицыным [23] (правда, не на всех выборках – иногда применяется сокращённый вариант этой методики, описанный Б.С. Одерышевым). Кроме того исследовались скоростные характеристики нервной системы студентов по бланковой методике "Инструкции" В.Т. Козловой [17], рассматривая ошибки при выполнении задания как показатель интеллектуальной лабильности.

Огромный резерв повышения учебной успешности обучающихся - увеличение регулярности занятий, выработка систематичности в учебной деятельности.

Систематичность в знаниях (занятиях) особенно необходима для обучающихся со слабой нервной системой.

Подростки с сильной нервной системой - выносливые, малоутомляемые, при необходимости (перед экзаменом, зачетом) используют для занятий время, предназначенное для сна. Кроме того, спокойные, с высоким самообладанием, "они порой отвечают по "догадке". Все это недоступно ребятам со слабой нервной системой: осознание пробелов в подготовке усиливает и без того большое волнение, тревожность, создавая базу для срывов. Отсюда их стремление знать весь программный материал, а это возможно лишь благодаря регулярным повседневным занятиям" [36,с.89].

При наличии специально диагностированных показателей энергетического уровня нервной системы, в случае выявления слабости нервной системы, недопустима нерегулярность, несистематической учебной работы, т.к. штурм, экзамены, авралы могут не только привести студента к неудачам в учебе, но и вызвать невротические расстройства.

Не случайно выделяются в основном проблемы слабого типа.

Во-первых, по природным особенностям (быстрая утомляемость, повышенная чувствительность, реактивность) этот тип требует повышенной заботливости, бережного отношения.

Во-вторых, по мнению В.С. Мерины, сегодня "наиболее распространенными приемами обучения и воспитания являются те, которые рассчитаны на сильный тип нервной системы" [22, с.68].

Из всего вышеизложенного следует, что процессом тревожности, переживания, можно в какой-то мере управлять - стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс вел к росту и совершенствованию личности.

Глава 2. ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ ИМЕЮЩИМИ РАЗЛИЧНЫЕ УРОВНИ ТРЕВОЖНОСТИ.

2.1 Психокоррекционная работа с учащимися.

Поступление ребенка в школу “связано с возникновением важнейшего личностного новообразования - внутренней позиции школьника” [7, с.26].

Внутренняя позиция представляет собой мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образцу "хорошего ученика".

В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, боязни школы, нежелания посещать ее.

Такое устойчивое переживание неблагополучия может иметь разную форму и интенсивность. В литературе оно обозначается по-разному: "школьный невроз", "школьная фобия", "дидактогенный невроз" "дидактоскалогения", "дидактогения", "школьная тревожность" [43, с.260].

Все эти понятия употребляются достаточно свободно, четко они не определены.

Так, термин "школьный невроз" употребляется в основном в тех случаях, когда боязнь школы, тревога существуют на неосознанном уровне, проявляясь в виде соматических симптомов (рвоты, головной боли, повышения температуры и т.п.) перед посещением школы.

Термин "школьная фобия" - наиболее неопределенный. Он используется как для случаев, описанных выше, так и для фиксации различных форм страха, вызываемых посещением школы. Однако в значительной части случаев речь идет именно о непреодолимом страхе, предневротических формах страха или соответствующей формы невроза.

"Дидактогения", "дидактогенные неврозы", "дидактоскалогения" – “все эти термины используются для того, чтобы указать - тревога, страх, ребёнка вызваны непосредственно системой обучения” [43, с.262]. Здесь имеется в виду несправедливое, нетактичное поведение учителя. Для всех перечисленных выше видов характерно достаточно тяжелое течение, такие случаи часто требуют вмешательства психоневролога.

“Школьная тревожность” - это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия. “Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности собственного поведения, своих решений” [43, с. 264].

И педагоги, и родители обычно отмечают такие особенности ребенка, говоря, что он "боится всего", "очень раним", "мнителен", "повышенно чувствителен", "ко всему относится слишком серьезно".

Это, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. Б.И. Кочубеем и Е.В. Новикова считают, что “тревожность, в том числе и школьная, - это один из предвестников невроза, работа по ее преодолению - это и работа по психопрофилактике невроза” [18, с.24].

Выделение какого-либо особого вида тревожности - школьной, межличностной и т.п. - разделяется далеко не всеми исследователями.

Многие авторы рассматривают тревожность как генерализованное, "разлитое" свойство, не связанное непосредственно с той или иной областью (вспомним в этой связи знаменитое изречение З. Фрейда, о том, что тревожный человек носит свою тревогу всюду с собой). Другие исследователи, подчёркивают связь тревожности с определенной сферой деятельности, общения, типом ситуации (например, "экзаменационная тревожность"). Конечно, в таком случае особо остро стоит проблема границ получаемых результатов. Однако, когда мы говорим о школьной тревожности, то, безусловно, имеем дело о одним из центральных моментов жизни ребенка. В этом смысле нацеленность коррекции именно на

такой значимый центр, вне зависимости от широты распространения тревоги, вполне оправдана.

В данном разделе нашей работы рассматривается вопрос возможности преодоления тревожности у учащихся.

В связи с этим необходимо отметить следующее. Судя по экспериментальным данным, достаточно высокий уровень школьной тревожности и, кстати, снижение самооценки, вообще характерны для периода поступления в школу, первых месяцев учебы [4, с.34].

Однако, после адаптационного периода, продолжающегося обычно от одного до трех месяцев, положение меняется: эмоциональное самочувствие и самооценка стабилизируются.

Именно после этого можно выделить детей с подлинной школьной тревожностью. Таких детей в первых классах, обучающихся по программе трехлетней начальной школы, обычно бывает от 18% до 26%. Работу по выявлению школьной тревожности и ее преодолению в 1 классе целесообразно начинать примерно в середине 2 четверти.

В 11 классе перед преподавателями стоит нелегкая задача - построить учебный и воспитательный процесс, ориентируясь на разные возможности, разные индивидуальные качества обучающихся. Ускорить это познание призван индивидуальный подход. Уже в самом начале учебного года среди ребят целесообразно провести соответствующие психологические тесты, опросники, анкеты, с помощью которых можно получить информацию о мотивах деятельности будущих студентов, особенностях их направленности, а также выделить категории лиц, которым учиться не интересно и которым учиться очень хочется, хотя и трудно. Конечно, такая экспресс информация должна непрерывно дополняться, уточняться и конкретизироваться на протяжении учебного года. В целях выявления личностных особенностей и ускорения их адаптации полезно проведение социально-психологического тренинга.

На основе знания и учета индивидуальных личностных особенностей обучающихся куратор выбирает и осуществляет требуемые психолого-педагогические воздействия в каждом конкретном случае.

1. Беседы, направленные на снятие у части выпускников состояний неуверенности, повышенного беспокойства. В ходе изучения обучающихся выясняется что некоторые из них начинают переживать ситуацию провала экзамена еще задолго до его начала. Причем такие состояния нередко возникают и у ответственных, многоработающих, по отзывам педагогов, ребят. Тревожные мысли о возможном провале возникают у них в самых различных ситуациях. Такие состояния отвлекают от учёбы, мешают собраться, сосредоточиться, лишают уверенности в себе, в своих возможностях. Такие беседы следует проводить задолго до начала экзаменов.

2. Поощрение, подбадривание в ситуации экзаменов обучающихся с высокой неуверенностью в себе, снятие перед экзаменом состояния тревожности, который снижает их возможности, сковывает память, мышление; перед экзаменами таких ребят надо поощрить, вселить уверенность в своих силах. У ряда слабоуспевающих обучающихся в ситуации экзамена наблюдается ухудшение внимания, памяти, мышления (таких ребят можно выявлять по данным самооценок), их возможности резко снижаются, знания забываются. Педагоги оценивают таких обучающихся прежде всего по результатам их деятельности, не учитывая их состояния. По этой причине бывают низкие оценки в действительности способных ребят.

3. Беседы, направленные на преодоление излишней уверенности в себе (понижение уровня самооценки). В среде средних и даже слабых обучающихся есть категория лиц, явно переоценивающих свои возможности. У них нет ни выраженных сильных сторон, ни выраженного интереса к учебе. В процессе общения с ними куратору необходимо попытаться сформировать у них здоровую озабоченность перед предстоящим экзаменом, критичность по отношению к собственным возможностям, проиллюстрировать на ситуациях их учебной деятельности отсутствие у них оснований для высокой самооценки и чувства успокоенности.

4. Информирование ребят о том, что именно в начале года обучения от них требуется максимальное сосредоточение на учебе, систематичность в занятиях.

5. Использование для снятия состояния утомления и повышения работоспособности методики аутогенной тренировки. Сначала ребятам рассказывают о тех возможностях, которые предоставляет аутогенная тренировка для снятия состояния утомления, повышения умственной работоспособности. Затем комплектуется группа, желающих овладеть методом. Для сеанса может использоваться магнитофонная запись текста со специальным музыкальным сопровождением, усиливающим действие словесных формулировок. Под влиянием текста и музыки у обучающихся происходит мышечная релаксация, в результате которой восстанавливаются нервно-психические силы, повышается способность к восприятию учебной информации. Может повышаться и способность к саморегуляции, в результате которой более эффективным становится самовоспитание, формирование у себя волевых качеств. Сеансы аутогенной тренировки должны осуществляться специалистом-психологом

6. Работа с пассивными обучающимися с целью преодоления их собственного стереотипа поведения. Такие ребята (не обязательно с низкими способностями, нередко просто запустившие учебу, неуверенные в себе) не решаются обратиться за помощью к педагогам или товарищам в классе и поэтому накапливают непонятый материал. Проявить активность им мешает боязнь показать свою несообразительность, чувство неловкости.

Таким подросткам самим не избавиться от привычки к пассивному поведению. Оно укоренилось, стало стереотипом. Им необходима помощь.

7. Совет ряду выпускников отказаться от посторонних увлечений перед экзаменами. В ходе индивидуальной работы выясняется, что у некоторых слабых и средних обучающихся непомерно велики затраты времени на общение с друзьями и занятия, далекие от учебы.

8. Совет некоторым выпускникам преодолевать у себя такие отрицательные качества, как нерегулярность занятий, разбросанность интересов.

Индивидуальный подход, таким образом, является высокодейственным средством повышения успеваемости.

Для повышения успеваемости необходимы не только методы изучения личности, но и методы стимулирования мыслительной активности, способствующие лучшему усвоению учебной информации. Без интеллектуальной активности невозможно полноценное усвоение материала, да и способности слабых и средних обучающихся, часто не развиты оттого, что их не побуждают к энергичной интеллектуальной деятельности.

Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТ по выявлению самооценки уровня личностной тревожности в стрессовой ситуации экзамена.

3.1 Способы выражения тревожности во внешнем проявлении и в поведении обучающихся

В нашей работе мы уже говорили о том, что **тревожность- черта личности, характеризующая ее эмоциональную сферу**. Уровень тревожности - это показатель индивидуальной чувствительности к стрессу и склонности ощущать большинство жизненных ситуаций как угрожающие. Очень высокая тревожность является субъективным проявлением психологического неблагополучия. Она “может быть вызвана невротическим конфликтом, эмоциональными и невротическими срывами, психосоматическими заболеваниями” [40, с.386]. Кроме того, тревожность может быть связана с переживаниями угрозы престижу, самооценке, самоуважению человека. Как устойчивая черта личности, тревожность – это повышенная склонность испытывать тревогу по поводу реальных или воображаемых опасностей. Психолог Н.Б. Пасынкова в исследовании (1996), посвященном изучению связи уровня тревожности с эффективностью интеллектуальной деятельности пишет: “Проявления тревожности могут заключаться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность. Однако тревожность не является изначально негативной чертой личности. Оптимальный ее уровень – естественное и необходимое условие личностной активности” [28, с.169].

Проблема связи интеллектуальной деятельности (такой, например, как подготовка к экзаменам и их сдача) с личностными особенностями еще недостаточно разработана в отечественной психологии. На это обращают внимание такие ученые как Л.В.Бороздина [6, с.104], О.В. Овчинникова [25, с.112], Н.Б.Пасынкова [28, с.169], А.О.Прохоров [32, с.120]. Как пишет Н.Б.Пасынкова: “Нет теории, которая связала бы воедино все полученные

результаты, объединила бы в общей схеме психофизиологический и личностный аспекты” [28, с.169-170].

Наше предположение состоит в том, что высокий уровень тревожности, зафиксированный в личностной самооценке респондентов из числа обучающихся 11 классов МБОУ СОШ №41, ощутимо связан с общей успеваемостью. Мы предположили, что чем выше уровень тревожности, тем более негативно он влияет на общее состояние во время экзамена и на получаемый конечный результат (в виде оценки), и наоборот, чем меньше уровень тревожности (или в силу хорошей подготовленности к экзамену, или в силу умения управлять своим состоянием), тем выше результат, оценка, получаемая в ходе экзамена.

Иными словами - чем ближе общее состояние обучающегося к **оптимальному уровню тревожности**, тем выше результат, успеваемость во время экзамена

Психическое состояние тревожности является одним из основных показателей психологической готовности учащегося к действиям в экстремальных ситуациях, таких, например, как экзамены.

Основными методами, используемыми для изучения психических состояний, являются: непосредственное наблюдение, анкеты и личностные опросники, основанные на самооценке испытуемых.

Личностные опросники и анкеты удобны в практическом использовании, не требуют специальной аппаратуры и не занимают много времени для их заполнения. Этот метод, наиболее удобный для исследования, был и выбран нами для изучения психологической проблемы тревожности и страхов экстремальной ситуации экзамена.

Нами были опрошены методом анонимного анкетирования 40 обучающихся 11-ых классов МБОУ СОШ №41. Опрос велся во втором полугодии 2019-2020 учебного года.

Анкета представляла 12 вопросов, и предьявлялась в виде анонимных листов с заранее отпечатанными вопросами и тремя графами, куда можно было вставить выбранный вариант ответа.

Первый вопрос помогал разбить респондентов на три группы по качеству их учебной деятельности (слабо успевающие, хорошо и очень хорошо успевающие) и предполагал в последующем при анализе результатов анкеты сравнить % соотношение качества учебной деятельности респондентов с % выражением выявленного уровня тревожности. Вопрос был сформулирован так:

1. Ваша средняя оценка по сданным предметам (3,4,5)

Второй и третий вопросы помогали определить (даже в грубом приближении) три группы респондентов по уровню тревожности, т.к. мы предположили, что отвечающие на п.2 «А», начинающие волноваться “задолго до экзамена” явно обнаруживают высокий уровень

тревожности, в отличие от тех, кто выбрал для ответов, например, пп. 2«Б» или 2«В».

Формулировка вопросов была такая:

2. Как долго вы испытывали состояние нервно- психического напряжения (выбрать вариант):

- А. Задолго до проверки знаний.
- Б. Только накануне проверки знаний.
- В. В ходе проверки знаний.

3. Когда вы чувствуете в себе уверенность (если вообще ее чувствуете):

- А. Задолго до проверки знаний.
- Б. Только накануне проверки знаний.
- В. В ходе проверки знаний.

Общее состояние во время проверки знаний:

4. Как вы думаете, каким будет ваше настроение во время экзамена:

- А. Обычным
- Б. Повышенным
- В. Пониженным

5. Умственная работоспособность в ходе экзамена

- А. Обычная умственная работоспособность
- Б. Значительное снижение умственной работоспособности, быстрая умственная утомляемость
- В. Повышенная умственная работоспособность

6. Наличие физического или физиологического дискомфорта:

- А. Обычное состояние
- Б. Тошнота, рвота
- В. Другие ощущения

7. Температурные ощущения:

- А. Обычная температура
- Б. Понижение температуры (холодные руки, озноб)
- В. Повышение температуры (горячая голова, жар)

8. Координация движений

- А. Обычное состояние
- Б. Замедленность в действиях и движениях
- В. Учащенность движений (судорожные движения рук и ног, дрожание пальцев и кистей рук)

9. Ощущения со стороны сердечно - сосудистой системы

- А. Обычное состояние
- Б. Слабый пульс

В. Учащенный пульс, сердце бьется учащенно

10. Состояние потоотделения:

А. Обычное состояние

Б. Понижение потоотделения (сухость рук, сухость во рту)

В. Повышение потоотделения (влажные руки)

11. Восприимчивость к внешним раздражителям

А. Обычная

Б. Повышенная

В. Пониженная

12. Состояние памяти во время проверки знаний:

А. Обычная

Б. Повышенная

В. Пониженная

Мы предположили, что при средних показателях уровня тревожности, являющихся нормой для индивида, некоторыми из респондентов их обычная реакция будет восприниматься столь привычно, не проявляя себя, что опрашиваемые будут склонны определить ее как «отсутствие» всякой реакции: отсюда и объединение в «А» двух возможных вариантов ответа, что мы специально оговариваем в анкете.

В каждом пункте имеются 3 варианта ответа, из которых надо было выбрать один, характеризующий наиболее типичное состояние респондента:

А) Обычная реакция (или ее отсутствие)

Б) Пониженная реакция

В) Повышенная реакция (резко выраженный дискомфорт)

Анализ результатов выявил, что из 40 респондентов:

16 учащихся (40 % к числу опрошенных) обнаружили низкие показатели уровня тревожности.

15 учащихся (37,5 %) – средний показатель уровня тревожности.

9 учащихся (22,5 %) - обнаружили высокий уровень тревожности.

Полученные в данном исследовании количественные результаты обобщены в сводной таблице (Приложение-2) и позволяют сделать следующие выводы:

1. У учащихся уверенных в себе, выносливых, спокойных, не склонных к нервозности отмечается значительно **более низкий уровень тревожности** до экзамена (82,5% в сумме пп. А и Б), чем у учащихся, проявляющих задолго до экзаменов неуверенность в себе (17,5 %). Поэтому **относительно низкий уровень тревожности можно считать одним из основных показателей психологической готовности к успешной сдаче экзамена.**

2. Проведенный анализ ответов показал, что «обычным» определили свое будущее состояние на экзамене 12 человек (30 %) и около 70 % (28 человек) посчитали его «повышенным» или «пониженным», что можно соотнести с выявленным нами уровнем тревожности (33,3 %) для группы обучающихся, имеющих «удовлетворительную» успеваемость, т.е. можно сделать вывод о зависимости качества учебы от уровня тревожности: с повышением уровня тревожности понижается качество учебы (т.к. **качество учебы влияет на уровень тревожности, и уровень тревожности в свою очередь сказывается на учебе**).

3. Фактически по всем показателям, по которым мы просили респондентов дать свои ответы, можно выявить некоторую их зависимость от уровня тревожности.

4. Умственная работоспособность повышена в ходе проверки знаний у 55% респондентов

5. Наличие физического или физиологического дискомфорта присутствует у 65%

6. Температурные ощущения отличаются от нормы у 32,5 %

7. Координация движений нарушена у 30%

8. Ощущения со стороны сердечно-сосудистой системы - у 45%

9. Состояние потоотделения – у 37,5%

10. Восприимчивость к внешним раздражителям - 57,5 %

11. Состояние памяти во время проверки знаний изменяется у 70%

Все эти показатели в разной степени, но ухудшаются с повышением уровня тревожности (См. приложение 2) (от 50% до 77,7 % по вопросу № 6 и от 31,25% до 55,5% по вопросу № 10 и т.д.).

У обучающихся с высоким уровнем тревожности наблюдались:

а) Резко выраженный дискомфорт (у 77 %): обучающиеся беспокойны, их не покидает дурное предчувствие, не могут найти себе место.

б) Некоторые респонденты (15 %) отмечали наличие болевых ощущений в ходе проверки знаний: головные боли, боли в области живота, сердца, у некоторых наблюдались небольшие судороги конечностей.

в) Температура нередко повышена, наблюдается усиленное потоотделение (33 %) независимо от окружающей температуры.

г) Координация движений нарушена (33 %), они хаотичны, наблюдается дрожь в руках, ногах.

д) Учащённое сердцебиение определили 45 % респондентов.

Общая оценка респондентов с выявленным высоким уровнем тревожности характеризуется: напряжённостью и беспокойством, сильной возбудимостью,

усиливающимися накануне экзаменов страхами, что, как правило, проходит после сдачи экзамена.

Заключение.

Чувство тревоги, выраженное в показателях уровня тревожности, неизбежно сопровождает учебную деятельность человека.

Более того, активная познавательная деятельность учащихся не может не сопровождаться тревогой. Ведь сама ситуация экзамена, когда нужно приложить усилия, всегда таит в себе неопределённость, противоречивость, а следовательно, и повод для тревоги. Полностью снять тревогу можно лишь устранив все трудности познания, что в принципе невозможно, да и не нужно. И учение, и развитие личности учащегося наилучшим образом протекают не тогда, когда тревога близка к нулю, а когда она находится на оптимальном (не слишком высоком) уровне, и когда ученик обучен адекватным способам борьбы со стрессами и тревожностью.

Повышение самооценки - один из самых эффективных приёмов борьбы в обучении. Надо отметить, что во всех без исключений передовых системах обучения обязательно содержатся элементы, направленные на повышение самооценки учащегося.

Из всех проводимых исследований видно, что для плодотворной работы, для гармоничной, полноценной жизни определённый уровень тревоги просто необходим, уровень, который не изматывает человека, а задаёт тонус его деятельности. **Такую тревогу называют конструктивной, и именно она присуща "успешным" учащимся.**

Важнейшее качество, придающее тревоге конструктивность, - умение анализировать тревожную ситуацию спокойно, без паники разобраться в ней. С этим качеством тесно связано умение анализировать и планировать собственные поступки.

Тревога становится конструктивной, если человек понимает, что любая ошибка, совершена ли она на экзамене или в реальной жизни - это не катастрофа, а стимул для дальнейшего поиска. Опыт ошибок и неудач в жизни человека играет не меньшую роль, чем опыт побед и радостных переживаний. Конструктивная тревога, в отличие от деструктивной, то есть мешающей, разрушающей деятельности, всегда направлена на преодоление чётко обозначенного препятствия.

Факты показывают, что учащиеся, обладающие хорошо развитыми навыками саморегуляции, при наличии тревожности выполняют сложные проверочные задания не только не хуже, но даже лучше, нежели когда тревога или тревожность отсутствует.

Чувство тревожности из препятствия может превратиться в источник успеха. Однако это возможно, во-первых, только при наличии какой-то прочной, надёжной основы - глубинной уверенности в себе, а во-вторых, при владении определёнными знаниями, навыками и умениями в саморегуляции.

Критерием конструктивности тревоги служат не экзаменационные отметки, а умение дать себе отчёт в её причинах тревожности, не растеряться, не впасть в отчаяние в сложной ситуации, а наметить разумные пути к выходу из положения.

Литература.

1. Актуальные проблемы современной психологии. Материалы международной конференции. - М.: МГУ, 1987.
2. Анохин П.К. Эмоции. \ Психология эмоций. - М.: Педагогика, 1984, с.214-276.
3. Байметов А.К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников. / Типологические исследования по психологии личности (Сб. под ред. В.С. Мерлина). - Пермь, 1967, с.34 - 46.
4. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. М.: Педагогика, 1986.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Вопросы психологии, 1979, № 2, с.72-79.
6. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. **Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний** //Вопросы психологии, 1993, № 1, с.104 - 113.
7. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций. — М.: Педагогика, 1988.
8. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в ВУЗе (Под ред. проф. Н.Н. Обозова). – Л.: ЛГУ, 1984.
9. Вострокнутов Н.В. **Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации** / Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков.- М.: Педагогика, 1995,с.8-11.
10. Габдреева Р.Х. Основы самоуправления психическим состоянием. / Проблемы самоуправления в системе психологической службы ВУЗов.- Казань, 1983, с. 68-85.
11. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. - М.: Политиздат, 1989.
12. **Диагностика школьной дезадаптации.** / Под ред. С.А.Беличевой. М.: Педагогика, 1993.
13. Додонов Б.И. В мире эмоций. - Киев, 1995.
14. Заваденко Н.Н., А.С. Петрухин и др. **Школьная дезадаптация: нейропсихологическое исследование.** // Вопросы психологии, 1999, № 4, с. 21-28.
15. Израд К. Эмоции человека. - М.: МГУ, 1980.
16. Китаев Н.С., Смык Л.А. **Психология стресса.** - М.: Наука, 1983.

17. Козлова В.Т. Диагностика лабильности мыслительно-речевой деятельности по тестам и самооценке. //Вопросы психологии, 1983, № 4, с. 89-96.
18. Кочубей Б.И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. - М.: Знание, 1996.
19. Лайтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971.
20. Лебединская К.С., Райская М.М. Подростки с нарушениями в аффективной сфере.- М.: Педагогика, 1988.
21. Лучшие психологические тесты. / Под ред. А.Ф.Кудряшова.- Петрозаводск, 1992, с.62-67.
22. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. - Пермь, 1973.
23. Небылицин В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М.: Педагогика, 1986.
24. Немов Р.С. Общие основы психологии /Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 3 кн.- Книга 1. - М.: ВЛАДОС, 1997.
25. Овчинникова О.В., Пунг Э.Ю. **Экспериментальное исследование эмоциональной напряжённости в ситуации экзамена.** // Психологические исследования. - М., 1985, № 4, с.112-119.
26. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. / Под ред. И. В. Дубровиной, Б.С. Круглова. - М.: Педагогика, 1988.
27. Ольшанникова А.Е. **К психологической диагностике эмоциональности.** / Проблемы общей, возрастной, педагогической психологии. - М.: Педагогика, 1988, с.246-262.
28. Пасынкова Н.Б. **Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности** // Психологический журнал, т. 17, 1996, № 1, с.169-174.
29. **Стресс** / Популярный энциклопедический словарь. - М.: БСЭ, 1999, с.1273.
30. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М.: Знание, 1997.
31. Прихожан А.М. **Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков:** Автореф. дис. ... канд. психол. н. М., МГУ, 1977.
32. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – Казань, 1991.
33. Прусакова М.Б. К вопросу о типологически обусловленном индивидуальном стиле в решении арифметических задач у младших школьников /Вопросы теории темперамента, Пермь, 1984, с.232-240.
34. Психические состояния. Экспериментально-прикладная психология /Межвузовский сборник. – Л.: ЛГУ, 1991.
35. Психодиагностические методы в комплексном исследовании студентов. - Л.: Просвещение, 1976.

36. Секун В. И. Индивидуально-психологические особенности и взаимоотношения студентов \ Опыт социально-психологического исследования. - Минск: Высшая школа, 1985.
37. Спиваковская А.С. **Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция.** М.: Педагогика, 1988.
38. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. -М.: Прогресс, 1982.
39. Творогова Н.Д. **Страх и тревожность.**\Психология. Лекции для студентов медицинских вузов. -М.: ВУНМЦ, 1998, с.271-275.
40. **Тревога. Тревожность. Явления тревожного ряда.** /Психологический словарь (Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова)- М.: Педагогика-Пресс, 1999, с.385-386.
41. Учителям и родителям о психологии подростка. (Сборник). -М.: Высшая школа, 1990.
42. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. -М.: Прогресс, 1986
43. Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков. -М.: АПН, 1961.
44. Яковлев Г.М. **Эмоциональный стресс и психосоматические заболевания.** / Психология. Учебник под ред. А.А. Крылова. - М.: Проспект, 1999, с. 442-453.

Пример анкеты:

1. Ваша средняя оценка по предметам	
2. Как долго вы испытывали состояние нервно-психического напряжения (выбрать вариант):	
А. Задолго до проверки знаний	
Б. Только накануне проверки знаний	
В. В ходе проверки знаний	
3. Когда вы чувствуете в себе уверенность (если вообще ее чувствуете):	
А. Задолго до проверки знаний	
Б. Только накануне проверки знаний	
В. В ходе проверки знаний	
4. Как вы думаете, каким будет ваше настроение во время экзамена:	
А. Обычным	
Б. Повышенным	
В. Пониженным	
5. Умственная работоспособность в ходе экзамена:	
А. Обычная умственная работоспособность;	
Б. Значительное снижение умственной работоспособности, быстрая умственная утомляемость.	
В. Повышенная умственная работоспособность	
6. Наличие физического или физиологического дискомфорта:	
А. Обычное состояние	
Б. Тошнота, рвота	
В. Другие ощущения	
7. Температурные ощущения:	
А. Обычная температура	
Б. Понижение температуры (холодные руки, озноб)	
В. Повышение температуры (горячая голова, жар)	
8. Координация движений:	

А. Обычное состояние	
Б. Замедленность в действиях и движениях	
В. Учащенность движений (судорожные движения рук и ног, дрожание пальцев и кистей рук)	
9. Ощущения со стороны сердечно-сосудистой системы:	
А. Обычное состояние	
Б. Слабый пульс	
В. Учащенный пульс, сердце бьется учащенно	
10. Состояние потоотделения:	
А. Обычное состояние	
Б. Понижение потоотделения (сухость рук, сухость во рту)	
В. Повышение потоотделения (влажные руки)	
11. Восприимчивость к внешним раздражителям:	
А. Обычная	
Б. Повышенная	
В. Пониженная	
12. Состояние памяти во время проверки знаний:	
А. Обычная	
Б. Повышенная	
В. Пониженная	

Сводная таблица полученных при анализе анкет данных.

Помогает разбить респондентов на группы, по качеству их учебной деятельности.

Вопрос 1.

Ометка:	3	4	5
Кол-во ответов	10	24	6

Помогает разбить респондентов на группы, по уровню тревожности.

Вопрос 2.

Ответ:	Задолго до проверки знаний	Накануне проверки знаний	Входе проверки знаний
Кол-во ответов 3	2	2	6
Кол-во ответов 4	5	10	9
Кол-во ответов 5	-	2	4
Итого:	7	14	19

Вопрос 3.

Ответ:	Задолго до проверки знаний	Накануне проверки знаний	В ходе проверки знаний
Кол-во ответов 3	5	1	4
Кол-во ответов 4	6	6	12
Кол-во ответов 5	2	--	4
Итого:	13	7	20

Каким будет общее состояние во время экзамена:

Вопрос 4.

Ответ:	Обычным	Повышенным	Пониженным
Кол-во ответов 3	1	5	4
Кол-во ответов 4	8	13	3
Кол-во ответов 5	3	2	1
Итого:	12	20	8

Вопрос 5.

Ответ:	Обычная умственная работоспособность	Значительное снижение умственной работоспособности	Повышенная умственная работоспособность
Кол-во ответов 3	2	2	6
Кол-во ответов 4	7	5	12
Кол-во ответов 5	2	---	4
Итого:	11	7	22

Вопрос 6.

Ответ:	Обычное состояние	Тошнота, рвота	Другие ощущения
Кол-во ответов 3	4	--	6
Кол-во ответов 4	6	3	15
Кол-во ответов 5	4	--	2
Итого:	14	3	23

Вопрос 7.

Ответ:	Обычная температура	Холодные руки, озноб	Горячая голова, жар
Кол-во ответов 3	7	--	3
Кол-во ответов 4	16	6	2
Кол-во ответов 5	4	2	--
Итого:	27	8	5

Вопрос 8.

Ответ:	Обычное состояние	Замедленность действий	Учащённость движений
Кол-во ответов 3	8	--	2
Кол-во ответов 4	15	1	8
Кол-во ответов 5	5	--	1
Итого:	28	1	11

Вопрос 9.

Ответ:	Обычное состояние	Слабый пульс	Учащённый пульс
Кол-во ответов 3	4	--	6
Кол-во ответов 4	14	1	9
Кол-во ответов 5	4	--	2
Итого:	22	1	17

Вопрос 10.

Ответ:	Обычное состояние	Сухость рук и во рту	Повышение потоотделения.
Кол-во ответов 3	8	--	2
Кол-во ответов 4	12	3	9
Кол-во ответов 5	5	--	1
Итого:	25	3	12

Вопрос 11.

Ответ:	Обычное	Повышенное	Пониженное
Кол-во ответов 3	3	7	--
Кол-во ответов 4	9	14	1
Кол-во ответов 5	5	1	--
Итого:	17	22	1

Вопрос 12.

Ответ:	Обычное	Повышенное	Пониженное
Кол-во ответов 3	5	3	2
Кол-во ответов 4	7	12	5
Кол-во ответов 5	2	4	--
Итого:	14	19	7

Процентное соотношение ответов у респондентов с высоким и низким уровнем тревожности.

Вопрос 4.

Ответ:	Обычное	Повышенное	Пониженное
Низкий уровень	37,5%	50%	12,5%
Высокий уровень	11,1%	77,7%	11,1%

Вопрос 5.

Ответ:	Обычная умственная работоспособность	Значительное снижение умственной работоспособности	Повышенная умственная работоспособность
Низкий уровень	37,5 %	50%	12,5%
Высокий уровень	22,2 %	22,2%	55,5%

Вопрос 6.

Ответ:	Обычное состояние	Тошнота, рвота	Другие ощущения
Низкий уровень	50%	6,25%	43,75%
Высокий уровень	22,2%	--	77,7

Вопрос 7.

Ответ:	Обычная температура	Холодные руки, озноб	Горячая голова, жар
Низкий уровень	75%	18,75%	6,25%
Высокий уровень	66,6%	22,2%	11,1%

Вопрос 8.

Ответ:	Обычное состояние	Замедленность действий	Учащённость движений
Низкий уровень	68,75%	--	31,25%
Высокий уровень	66,6%	--	33,3%

Вопрос 9.

Ответ:	Обычное состояние	Слабый пульс	Учащённый пульс
Низкий уровень	56,25%	--	43,75%
Высокий уровень	55,5%	--	44,5%

Вопрос 10.

Ответ:	Обычное состояние	Сухость рук и во рту	Повышение потоотделения.
Низкий уровень	68,75%	--	31,25%
Высокий уровень	44,5%	22,2%	33,3%

Вопрос 11.

Ответ:	Обычное	Повышенное	Пониженное
Низкий уровень	62,5%	37,5%	--
Высокий уровень	22,2%	77,7%	--

Вопрос 12.

Ответ:	Обычное	Повышенное	Пониженное
Низкий уровень	43,75%	43,75%	12,5%
Высокий уровень	44,4%	44,4%	11,1%