

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ  
Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО»  
БАЛАШОВСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)**

Кафедра педагогики и психологии

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В  
УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ  
БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

студента 5 курса 51 группы,  
направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»  
профиля «Практическая психология образования»,  
психолого-педагогического факультета  
Саяпиной Марии Витальевны

Научный руководитель  
доцент кафедры педагогики и психологии,  
кандидат педагогических наук,

доцент \_\_\_\_\_ Е.А. Власова  
(подпись, дата)

Зав. кафедрой педагогики и психологии  
кандидат психологических наук,

доцент \_\_\_\_\_ О.В. Карина  
(подпись, дата)

**Балашов 2021**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИХ ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	6
1.1. Феномен «тревожность» в научной психолого-педагогической практике	6
1.2. Особенности проявления тревожности в условиях традиционного и дистанционного обучения у подростков .....	14
1.3. Возрастные особенности подросткового возраста .....	19
Выводы по первой главе.....	27
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	30
2.1 Методологический аппарат исследования .....	30
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования .....	32
Выводы по второй главе.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	41
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	43

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы** изучения тревожности у подростков в процессе изменяющегося формата обучения обусловлена тем, что данный возраст характеризуется выраженной психологической нестабильностью и сопряжен с проявлениями низкой ресурсности взрослеющей личности. Именно в подростковом возрасте осуществляется масштабная рефлексия индивидуальных ресурсов личности и определяется формат социального контактирования.

Взаимодействие в рамках обучающего процесса выступает одним из важных триггеров приобретения навыков познания собственного Я и окружающего мира. Следует отметить, что подростки, в силу возрастных особенностей, достаточно чувствительны к внешним изменениям и испытывают определенные затруднения при включении в новые условия обучения.

Это обстоятельство связано также с тем, что их индивидуальный опыт взаимодействия еще недостаточно объемен, чтобы в кратчайшие сроки изменить сознание восприятия привычной картины мира. В связи с этим, подростки, переходя от традиционного обучения к дистанционному испытывают комплекс противоречивых эмоций, способных снизить общую результативность обучения. Кроме того, подростки склонны переоценивать свои возможности, некорректно управлять индивидуальным временем, что может способствовать снижению учебной мотивации в целом.

Однако ситуация реализации образовательной программы, на данный момент, предусматривает расширенные возможности инновационных технологий обучения (в форматах офлайн и онлайн), поэтому одной из важнейших задач является изучение психологических эффектов инноваций, отслеживание динамики развития новых возможностей обучающихся в различных форматах обучающейся деятельности.

Над проблемой изучения феномена «тревожность» в разное время работали: А.К. Дусавицкий, Л.В. Бороздина, Ю.М. Забродин, И.А. Мусина,

Е.В. Орлова, Е.В. Размахнина, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин, Ч.Д. Спилбергер, К. Хорни, З. Фрейд и др. Им принадлежит описание характера проявления, структурных предикторов и основных эффектов проживания тревожности данного феномена у личности.

Однако контекст изучения феномена «тревожность» у подростков в условиях обучения офлайн и онлайн, а также их сравнительные характеристики в настоящее время в научной практике исследованы недостаточно объемно.

В этой связи, проблема изучения особенностей проявления тревожности подростков в условиях традиционного и дистанционного обучения выступает актуальной и требует углубленных исследовательских действий.

**Цель исследования:** изучить особенности проявления тревожности у подростков в условиях традиционного и дистанционного обучения.

**Объект исследования:** тревожность обучающихся подростков.

**Предмет исследования:** особенности проявления тревожности у подростков в условиях традиционного и дистанционного обучения.

**Гипотеза исследования:** существуют различия в проявлениях тревожности у подростков в условиях традиционного и дистанционного обучения.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ проблемы тревожности подростков (в форматах традиционного и дистанционного обучения) в научной психолого-педагогической литературе.

2. Охарактеризовать основные виды и характер проявления тревожности у подростков.

3. Выявить возрастные особенности подросткового возраста.

4. Определить особенности проявления тревожности у подростков (в форматах традиционного и дистанционного обучения).

5. Эмпирически обосновать различия в проявлениях тревожности у

обучающихся подростков с помощью методов математической статистики.

**Методы исследования:**

1. Теоретические: анализ литературных источников; метод наблюдения.
2. Эмпирические: беседа, методика диагностики тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина), тест школьной тревожности Филлипса.
3. Методы математической статистики: критерий U-Манна Уитни.

**Методологическую основу исследования составили** концептуальные положения отечественных и зарубежных ученых, касающихся изучения феномена «тревожность» его структурных предикторов, векторов проявления у взрослеющей личности: В. Вундт, К.Е. Изард, А.К. Дусавицкий, Л.В. Бороздина, Ю.М. Забродин, И.А. Мусина, Е.В. Орлова, Е.В. Размахнина, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин, Ч.Д. Спилбергер, К. Хорни, З. Фрейд и др.

**Теоретическая значимость:** полученные теоретические выводы могут быть использованы в практике разработки психолого-педагогических рекомендаций для учителей МОУ СОШ и родителей подростков с целью нивелирования негативных эффектов проявления тревожности в процессе обучения.

**Практическая значимость:** результаты эмпирического исследования могут быть использованы специалистами-психологами для работы с подростками, имеющими выраженный уровень ситуативной и личностной тревожности.

**База исследования:** исследование осуществлялось в формате интернет-тестирования. Респондентами выступили подростки, обучающиеся в формате офлайн и онлайн. Возраст испытуемых 14 лет. В процессе исследовательских действий соблюдался закон о персональных данных [1].

**Структура и объем бакалаврской работы:** бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИХ ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

## 1.1. Феномен «тревожность» в научной психолого-педагогической практике

В современной научной практике проблема тревожности личности выступает одной из приоритетных для исследовательских действий. В разное время к данной проблеме обращались: К.Е. Изард, Л.В. Бороздина, Ю.М. Забродин, И.А. Мусина, Е.В. Орлова, З. Фрейд, К. Хорни, Дж. Тейлор, Р. Мэй, Ч.Д. Спилбергер, К. Хорни и др.

Это обстоятельство связано с тем, что динамично развивающееся социальное пространство включает личность в новые обстоятельства, формы, конструкты взаимодействий.

Появление инноваций в жизни личности сопряжено с проживанием адаптационных моментов, принятия нового, интериоризация изменений и построение модернизированного формата действия. Можно с уверенностью отметить, что тревожность, как фактор жизненно значимых изменений, неизбежна для каждого человека.

Однако существенным моментом в изучении данного феномена выступает проблема вида и выраженности тревожности у современной личности. Ее динамика, эффекты проживания, способствуют построению индивидуального маршрута совладания с трудной ситуацией определяют имеющийся ресурс личности для преодоления неопределенной ситуации.

В исследованиях З. Фрейда отмечено, что проблема проявления тревожности сопряжена с проявлением взросления личности и выступает базовым вектором деятельностных актов человека [1].

Автор указывал, что личность, обладающая навыками преодоления выраженной тревожности, быстрее восстанавливает ресурсы при

столкновении с трудноразрешимой ситуацией. Это обстоятельство позволяет ей быть эффективной и социально полезной.

Следует отметить, что феномены «тревожность» и «тревога» длительный период рассматривались учеными как синонимичные понятия. Иными словами, взаимозаменялись, что в свою очередь, существенно снижало степень валидности теоретических обоснований проявления тревожности у личности. И только на рубеже конца 20 века ученые четко отрефлексовали различия между двумя этими феноменами, определив их уникальные характеристики, сущностное наполнение.

Феномен «тревога» трактуется учеными как состояние психологической рассогласованности, которая возникает у человека при переживании субъективно воспринимаемой угрозы. Степень данной рассогласованности, безусловно, у каждой личности выражено индивидуально.

Причем, следует отметить, что данное состояние представляет собой, по мнению многих ученых, защиту организма, так как мотивирует человека на выбор стратегий преодоления опасности, мобилизует ресурсы личности.

Тревога может восприниматься человеком, безусловно, субъективно. Степень субъективности зависит от множества факторов: индивидуальных, социально-культурных, социально-психологических, возрастных. Вне всякого сомнения, кризисные возрастные периоды, в частности, подростковый возраст, являются сензитивными для включения личности в ситуацию тревоги.

В этой связи, если степень субъективности существенно высока, человек может переживать достаточно ярко не только реалистичную угрозу, но и фантомную (невротическую) [21]. Именно поэтому тревога выступает своеобразным предвестником начала функционирования тревожности.

Феномен «тревожность» выступает как присущая личности психологическая черта, особенность, которая начинает активироваться, как эффект проживания тревоги. Можно утверждать, что тревожность способна

активироваться даже по относительно незначительным поводам, не несущим для человека видимой угрозы.

Подобные проявления выступают своеобразными индикаторами психологической стабильности/дестабилизации личности. Следует особо обращать внимание на длительность и выраженность проявления тревожности при мониторинге общего психического состояния личности.

Иными словами, тревожность может быть ситуативная и личностная. В ситуативном проявлении, больше представлены проблемы личности. Например, ситуация неопределенности у школьника перед контрольной работой, когда его готовность и знание материала незначительное.

Можно утверждать, что тревога и тревожность индивидуально характерные, вне всякого сомнения, сопряженные друг с другом, но неидентичные понятия.

В исследовании К. Изард отмечается, что контроль эмоционального реагирования сопряжен с той или иной степенью выраженности тревожности личности. Причем, выраженная и типически проявляемая тревожность соотносится с характерной чертой личности, а ситуативная рассогласованность сопряжена с разовой реакцией человека [12].

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследовании Е.В. Размахниной, где автор указывала, что тревожность имеет эмоциональную составляющую, которая существенно определяет длительность протекания ситуации рассогласованности личности при столкновении с неопределенностью [22].

Исследовательница К. Хорни указывала, что тревога выступает запускающим механизмом для поиска путей совладания с трудной ситуацией, рефлексии имеющихся ресурсов [28].

Автор отмечала, что феномен «тревожность» является индикатором сопротивления личности на факт субъективно воспринимаемой угрозы и способствует поиску приемлемых для личности путей реагирования.



В психологической практике, отмечают следующие характерные различия в данных феноменах:

1. Проявление рассогласованности как эффект функционирования психического состояния личности - это тревога;
2. Проявление устойчивого качества личности, как типичную реакцию человека в ситуации неопределенности - это тревожность.

Как уже отмечалось выше, проблему тревожности, как наиболее широкое и многогранное понятие, системно рассматривать ученые начали во второй половине 20 века. Наиболее известный системный труд, посвященный данной проблеме, принадлежит Дж. Тейлору. Он разработал в 1953 году диагностический опросник, ориентированный на исследование тревожности личности.

Дж. Тейлор отмечал, что состояние тревожности, как правило, вызывается определенным триггером опасности и воспринимается личностью, как позыв к действию психологической защиты.

Именно Дж. Тейлору принадлежит гипотеза разделения понятия «тревожность» на подвиды:

1. Ситуативная тревожность;
2. Личностная тревожность.

В исследованиях Ч.Д. Спилбергера, тревожность рассматривается автором, как личностное свойство и тревога, как ситуативное состояние.

Ч.Д. Спилбергер, разрабатывая проблему тревожности, выделил основные виды данного феномена.

Тревожность, как состояние бывает:

1. Реактивная;
2. Активная;
3. Ситуативная;
4. Личностная.

Реактивная тревожность, часто является компульсивным эффектом организма, когда саморегуляция находится в зоне дефицита и человек выдает

незащищенную реакцию на опасность. Фактически речь идет о мало контролируемой реакции организма на опасность.

Активная тревожность всегда затрагивает обширный пласт сфер и провоцирует человека на глубину эмоционального отреагирования. Это обстоятельство позволяет сделать вывод о том, что личность, проявляя активную тревожность, способна на глубокий мониторинг реальной ситуации и имеющихся ресурсов для нивелирования опасности.

Ситуативная тревожность, как правило, имеет краткий вариант проявления и соотносится к определенным пластом проблем, которые личность воспринимает, как трудноразрешимые. Следует отметить, что степень проявления ситуативной тревожности зависит от актуальной ресурсности личности и индивидуального опыта.

Иными словами, в ситуации возрастного и/или экзистенциального кризиса личность, даже имеющая черты психологической стабильности, может среагировать нетипично.

Личностная тревожность, как устойчивое образование сопровождает человека перманентно. Она может усугубляться, в зависимости от воспринимаемой угрозы, а может несколько ослабленно проявляться. Как правило, личностная тревожность имеет глубокие корни, основанные на разного рода психологических травмах, которые поддерживают дисбаланс уверенности в собственных силах у личности.

3. Фрейд, в своих трудах, посвященных проблеме проявления тревожности личности, отмечал следующую видовую характеристику данного феномена [26]:

1. Объективная тревожность;
2. Невротическая тревожность;
3. Моральная тревожность.

Трактуя видовую характеристику объективной тревожности З. Фрейд указывал, что это состояние, как правило, опредмечено, вызвано объективными обстоятельствами опасности.

Причем, проявление и характер протекания объективной тревожности является нормативным актом реагирования организма, который несет в себе защитную функцию. Иными словами, человек ощущает реалистичную опасность, выстраивает схему реагирования и выбирает стратегии выхода из ситуации трудностей.

Проявление объективной тревожности, как правило, закономерно обосновано и символизирует адекватную реакцию личности на воспринимаемую опасность. Личность, способная своевременно отреагировать на объективную тревожность, реалистично воспринимает актуальную ситуацию, имеет выраженные навыки волевой саморегуляции, нацелена на конструктивный поиск путей преодоления трудностей.

Что касается невротической тревожности, здесь больше представлен конструкт субъективных переживаний человека, связанных не всегда с реалистичной угрозой. Иногда невротическая тревожность может проявляться иррационально и не выступать явным (на внешний взгляд) эффектом объективной ситуации.

Иными словами, человек гиперболизирует возможную угрозу и прилагает выраженные усилия для преодоления фантома опасности. Этот вид тревожности наиболее характерен в проявлениях у личности в ситуации возрастного или экзистенциального кризиса, когда ресурсы организма дефицитарны.

Сущностный контекст моральной тревожности сопряжен с интрапсихическим конфликтом личности, который отражает рассогласованность между желаемым и реальным. Причем, чем выше личностная ответственность человека за деятельностные акты и убеждения, тем выраженнее может быть представлен у него конструкт моральной тревожности.

Если личность субъективно считает, что осуществила ненормативное действие, транслировала не нормативно приемлемую идею и т.д., она может переживать эмоциональный стресс. Собственно, сам факт подобных

переживаний и будет являться моральной тревогой. Иными словами, внутренний конфликт между ценностными индивидуальными установками личности и нормами социума порождает проявления, которые можно трактовать, как моральная тревога [21].

В исследовании Г. Айзенка отмечается, что тревога сопряжена с общей фрустрированностью личности [4]. Автор указывал, что тревога представляет собой общей психической особенностью личности проживать частотно выраженные эмоциональные состояния.

Г. Айзенк при анализе феномена «тревога» отмечал наличие у личности черт агрессивности, ригидности, фрустрированности.

Еще одну классификацию видов тревоги можно обнаружить в исследовании А.М. Прихожан. Автор ранжирует данное понятие по следующим видам [21]:

1. Учебная (школьная) тревога;
2. Самооценочная тревога;
3. Межличностная тревога.

Учебную тревогу А.М. Прихожан рассматривает как эмоционально рассогласованную реакцию организма в ситуации столкновения с трудностями обучения.

Автор отмечает, что школьники могут испытывать эмоционально негативные состояния, когда не могут подтвердить свою состоятельность в учебном процессе и сталкиваются с негативным маркером оценивания в системе «ученик-учитель».

Самооценочная тревога сопряжена с комплексом субъективных представлений о собственном Я, своей ценности, как личности. Самооценочная тревога может быть нереалистичной, если человек, склонен к гиперболизации неудач, укорененности в сознании представлений о бессмысленности любых действий, направленных на исправление обстоятельств.

Межличностная тревожность выступает индикатором проблем в сфере коммуникативного взаимодействия личности. Причинами активизации межличностной тревожности, как правило, являются: отсутствие свободной коммуникации, токсичные взаимоотношения в коллективе, конфликт интересов, позиций личности.

Еще одну разновидность сущностного наполнения феномена «тревожность» можно увидеть в исследовании К. Изард. Автор отмечал, что при всем разнообразии, представленных в научной практике видов тревожности, базовыми выступают следующие [12]:

1. Низкая (адекватная) тревожность;
2. Высокая (неадекватная) тревожность.

Характерной особенностью низкой тревожности исследователь считал нормативную реакцию организма человека на возможную угрозу. Иными словами, некоторая выраженность тревожности должна присутствовать, чтобы человек своевременно и конструктивно разрешил ситуацию трудностей или ситуацию неопределенности.

Адекватная тревожность присуща человеку, который реалистично воспринимает себя, индивидуальный потенциал и склонен к реалистичным прогнозам собственных интеракций. Данный вид тревожности может быть защитным механизмом личности.

Еще одной характерной особенностью данного вида выступает его открытость. Иными словами, человек, попадая в ситуацию неопределенности, транслирует живые реакции, не прикрытые социальными условностями, но в рамках уровня индивидуальной культуры.

В свою очередь, неадекватная тревожность рассматривается, как деструктивное проявление реакций организма. Этот вид тревожности существенно влияет на активизацию стрессового или дистрессового состояния личности. Фактически речь идет о проживании гиперболизированных эмоций, связанных с фантомным проявлением опасности.

Кроме того, неадекватная тревожность может быть в формате открытых и латентных проявлений. Это зависит от индивидуальных особенностей личности, проживающей стресс.

Таким образом, можно резюмировать, что феномен «тревожность» имеет сложную видовую структуру, сопряжен с понятием тревога. Однако, сущностное наполнение понятия «тревожность» существенно шире, чем понятие «тревога» и оно отражает устойчивый пласт реагирования личности на ситуацию трудностей и неопределенности.

## **1.2. Особенности проявления тревожности в условиях традиционного и дистанционного обучения у подростков**

Современные инновационные формы обучения предполагают разнообразие реализации образовательных услуг. Это обстоятельство связано с различного рода факторами. Динамика социальных изменений стимулирует использование в системе образования ассистивных технологий, которые способствуют повышению усвоения учебного материала обучающимися.

Кроме того, следует отметить, что сложная эпидемиологическая ситуация в стране, связанная с пандемией коронавируса определила специфику защитных мер, используемых повсеместно в РФ. Переход на дистанционное обучение, в данном случае, является временной, но действенной мерой в период карантина.

Следует отметить, что дистанционное обучение (онлайн) имеет уже достаточно выраженную историю использования в образовательной сфере (онлайн дневники, информационные оповещения, факультативы и др.). Однако, как показал 2020 год, данная практика вполне реализуема и как временно основной формат обучения школьников.

Вне всякого сомнения, различия в формате традиционного и дистанционного обучения (офлайн и онлайн) существенны. Одним из факторов, обосновывающих резонность применения сменяющихся форматов,

как уже было сказано выше, выступает эпидемиологическая потребность снизить риск заболеваемости среди школьников.

В этой связи, изучение вектора направленности, механизмов и эффектов сменяющихся форматов реализации образовательных услуг выступает актуальной задачей современной научной практики.

Рассматривая вопрос о форматах обучения следует отметить, что в данной работе традиционное обучение (офлайн) подразумевает именно реальный обучающий контакт со школьниками для трансляции знаний, умений и навыков. Речь идет о конструкте взаимодействия в режиме офлайн и, безусловное использование инновационных технологий, предусмотренных педагогом для стимуляции познавательной активности обучающихся.

Дистанционное обучение (онлайн) на платформах, представленных образовательными организациями предполагает получение образовательных услуг вне посещения образовательного учреждения (школы, колледжа, техникума, вуза). Следует отметить, что, если раньше речь шла именно о разовых включениях в дистанционное пространство образовательного поля, то нынешний год существенно расширил важность и самое главное результативность данного формата обучения в системе всех звеньев образования.

Дистанционное обучение осуществляется посредством современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, такие как видео-платформы, электронная почта, телевидение и др.

Сферу дистанционного обучения исследовали такие отечественные учёные, как: Н.Б. Евтух, М.Ю. Карпенко, А. Долгоруков, Ж. Краев, Д.М. Джусубалиева, С.П. Кудрявцева, В.М. Кухаренко, Е.С. Полат, Н.Г. Сиротенко, Е.М. Смирнова-Трибульская, П.В. Стефаненко, В.П. Тихомиров, О.В. Хмель, А.В. Хуторской, Б.И. Шуневич и многие другие.

В исследовании проблемы дистанционного образования намечены значимые резоны расширения данной практики. Можно отметить, что данный формат можно воспринимать, как способ открытого образования.

Так, например, в исследованиях А. Долгорукого, И Краевского, Е. Балафанова и др. отмечается, что «дистант» позволяет существенно расширить охват образовательными услугами слои населения, использовать его в ситуации кризисных моментов, связанных с борьбой с пандемией в стране и др. [5]. Собственно, данный формат активно используется на нынешний момент в России. Вне всякого сомнения, использование подобной формы обучения реализуется под контролем министерства образования и динамично вносятся изменения в структуру подачи дистанционных образовательных услуг.

Ученые также отмечают возможности использования дистанционного обучения, как инновационный ассистивный метод в рамках доминанты традиционного (офлайн) обучения (А. Бершадский, И. Краевский и др.). Выше уже упоминалось о данной форме обучения, который способствует стимуляции познавательной активности обучающихся и расширяет рамки познания личности.

Первично, в научном сообществе был длительно открыт вопрос о том, что являет собой дистанционное образование - форму или метод. Иными словами, возможно ли использовать данный формат образовательных услуг как самостоятельную или ассистивную технологию трансляции учебных знаний для взрослеющей личности.

Так, в исследовании А. Бершадского, И. Краевского отмечается, что наиболее резонно использовать дистанционное обучение именно в формате ассистивной или сменяющей технологии для обучающихся. Ученые отмечают, что наиболее важным подобный посыл проявляется в системе обучения детей и подростков, то есть лиц, имеющих еще необъемный опыт личностных и социальных интеракций [5].

Активность изучения данной формы обучения соотносится с периодом конца 20 века. В этот период появились первые системные исследования данной проблемы. Так, например, в исследовании 1998 года Е.С. Полат отмечается, что дистанционное обучение предполагает использовать



значительное своеобразие и широту специализированных способов и средств трансляции учебного материала [20].

Фактически речь идет о развивающем формате реализации образовательных услуг, своеобразном прорыве в области образования.

В исследовании Д.М. Джусубалиева дистанционное образование проявляется как основа расширенного использования бесконтактных форм трансляции образовательных услуг, погружения обучающихся в поле информационного пространства для получения знаний [9].

Автор отмечает, что современные дистанционные форматы учебного взаимодействия позволяют реализовывать в полной мере и образовательные стандарты и воспитательные цели средней и высшей школы.

Следует отметить, что сменяющийся формат реализации образовательных услуг имеет бинарный эффект. С одной стороны, обучающиеся расширяют собственные представления о возможностях познания, посредством включения инноваций. С другой стороны, вне всякого сомнения, обучающиеся сталкиваются с проблемой принятия и адаптации к новым формам обучения.

Основным эффектом принятия инновационного формата обучения выступает динамичное проявление общей тревожности школьников. Это обстоятельство связано с тем, что обучающиеся переходят на новую форму реализации себя в поле информационных технологий. Формат усвоения знаний, контроль и отчетность предполагает повышенную организационную способность взрослеющей личности.

Как показывает практика современные школьники, при всем их стремлении максимально реализовать себя все еще недостаточно готовы к новым формам обучения. Это связано с дефицитом навыков организации собственного учебного пространства и возрастными особенностями личности. Наиболее существенно испытывают трудности обучающиеся подростки.

Подростковый возраст характеризуется повышенной возбудимостью, нестабильностью и поэтому данной категории обучающихся требуется системная помощь в преодолении трудностей.

Подростки склонны гиперболизировать возможные трудности, возводя их в ранг трудноразрешимых, на основании своих субъективных представлений. Кроме того, они ориентированы на дистанцирование от контроля значимых взрослых (учителей, родителей).

Их опыт личности еще достаточно мал и несовершенен, поэтому выраженная тревожность может быть обоснована и закрытостью от ресурсов взрослых людей, неумением своевременно обнаружить когнитивные искажения в схеме потребления учебной информации, обратиться за помощью.

Как правило, у подростков в процессе обучения в формате онлайн транслируется как ситуативная, так и личная тревожность в выраженной степени. Это ведет к пробелам в усвоении материала и активизации прокрастинации, как формы защиты от неудачи.

Подростки склонны откладывать на некоторый срок, совершенно иррационально актуальные задачи. Они, выстраивая индивидуальный конструкт действия, подвержены множеству страхов «недостижения», от того и снижают активность в поле взаимодействий.

Парадоксально, но факт, что молодые люди вне учебной деятельности фактически тотально погружены в информационное поле интернет сообществ, активно взаимодействуют, получают необходимую информацию, обмениваются сведениями, опытом. Однако дистанционный контекст обучения все еще вызывает своеобразные блоки и реализует их планы не в полном объеме.

Фактически речь идет о потребности в психологическом сопровождении, когда ими четко отслеживается и усваивается, в первую очередь, процедура организации (пошаговой) учебного процесса. В этом случае, степень общей тревожности снижается и, подростки не включаются в

ситуацию неопределенности, которую воспринимают как трудно преодолимую.

Таким образом, можно констатировать, что сменяющийся формат реализации образовательных услуг активизирует общую тревожность у обучающихся подростков и требуется системная психологическая помощь, связанная с развитием навыков образовательной ориентации в новом поле познания.

### **1.3. Возрастные особенности подросткового возраста**

Основными параметрами подросткового возраста, по мнению большинства ученых, выступают:

Ведущая деятельность - интимно-личностное общение. Следует заметить, что в данном возрасте понятие «интимность» имеет широкий спектр трактовки. Базовой сутью в данном случае, выступает развитие навыков понимания значимого окружения и построение благорасположенных, дружеских взаимоотношений.

По мнению Л.И. Божович, подростки стремятся упрочить свою позицию в коллективе, где их принимают и осознают их значимость [6]. Автор указывает, что подросткам свойственно двойственность в восприятии себя и других. Это связано с тем, что подростковый период сам по себе является кризисным и личность еще находится в ситуации рефлексии вектора мировосприятия.

Однако, именно интимно-личностное общение позволяет подросткам закладывать базис ядра личности, своеобразный контекст движения по жизненному маршруту.

Новообразованием подросткового возраста является завершение формирования системы представлений о себе и мире, то есть Я-концепция личности. В этой связи следует отметить, такой факт, как появление «чувства взрослости» у подростков. Это специфическое обретение возраста дарует

подросткам имитационную форму понимания взрослого мира, позволяет анализировать ролевые позиции.

В исследовании Р. Бернса отмечается, что Я-концепция в подростковом возрасте проходит заключительный этап формирования. Фактически речь идет о базовой структуре представлений о собственном Я и окружающем мире. Автор указывал, что при всей стабильности данной системы, она имеет инструментальные показатели, которые еще находятся в стадии формирования.

Это обстоятельство связано с тем, что подростки переживают мощный возрастной кризис и их представления могут претерпевать существенные изменения.

Особенностью проявления чувства взрослости у подростков является характер презентации себя окружающим людям. Взрослеющая личность ориентирована на взрослый мир. Однако, ее образ еще далек от истинной взрослости.

Вне всякого сомнения, подросток стремится использовать внешние подтверждения «взрослости». К этому относятся: специфическая субкультура общения, внешний вид, возможно аддиктивные привычки (курение, алкоголь и др.). Подобными формами проявления себя подростки, по их субъективному мнению приближают себя к миру взрослых и отдаляются от поры детства [16;24].

В исследовании Е.Е. Вахромова можно обнаружить идею о том, что посредством трансляции окружающим чувства взрослости подросток самоактуализируется, получает бонусы значимости о вреде значимого окружения. Автор отмечает, что процесс подобной пробы социальной презентации выявляет вектор направленности подростка. Его базовые ценности, характер реагирования на окружающий мир [7].

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследовании Е.М. Никиревой, где автор отмечает, что в чувстве взрослости подростка проявляется контур направленности личности [17]. Автор отмечает, что

подросток по сути своей представляет диффузно многие ценности, но устойчивая рефлексия собственных поступков позволяет избавляться от когнитивных искажений в картине мира и самовосприятия.

В исследованиях Д.Б. Эльконина отмечается, что подросткам свойственна амбивалентность и парадоксальность характера [30]. У подростков: чрезмерная активность может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруистичностью, высокие нравственные стремления сменяются низким побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, живая любознательность - в умственное равнодушие, страсть к чтению - в пренебрежение к нему, стремление к реформаторству - в любовь к рутине, увлечение наблюдениями - в бесконечные рассуждения.

Подобная смена настроения и социальных посылов явление, безусловно, временное, но взрослеющая личность должна пройти подобный период для принятия отношения значимых других и самооценивания [18;27].

А.А. Реан, отмечал в своих исследованиях, что подростковый период можно смело назвать периодом "бури и натиска". Содержание подросткового периода, он описывает как кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает «чувство индивидуальности» [23].

Автор указывал, что в этом возрасте происходит своеобразное «вращение» в культуру взрослых, поступательное, динамичное движение в мир социально-психологических взаимодействий, где развитая личная и социальная ответственность играет большую роль.

Сам факт того, что подростковый возраст представляет собой кризисный период, определяет чувствительность в восприятии подростком окружающего мира. В этом возрасте взрослеющая личность освобождается от детской зависимости от взрослых. Однако, социальная компетентность взаимоотношений еще находится на достаточно низком уровне.

Это обстоятельство основано на том, что существуют множество социально-культурных, экономических и психологических факторов торможения принятия на себя подростком роли взрослого. В первую очередь, это связано с тем, что подросток находится в экономической зависимости от родителей, это существенно сужает его поле социального экспериментирования.

Кроме того, подростки часто сталкиваются с мощным давлением со стороны значимых взрослых, которое они воспринимают субъективно. Как вторжение в их личные границы. Причем, подростки, по сути своей, имеют бинарную направленность устремлений.

С одной стороны, они ориентированы на включение в сообщество подобных себе и идентификацию с этим сообществом. С другой стороны, они жестко отстаивают личные границы, связанные с не вторжением в индивидуальное пространство собственной жизни.

В исследовании О.В. Хухлаевой отмечается, что новообразование в подростковом возрасте представляет собой не только открытие собственного «Я», но и возникновение конструктивной рефлексии, осознание своей индивидуальности [29].

Автор отмечает, что это возраст мечтаний, неясных стремлений, неудовлетворенности, пессимистических настроений; возраст повышенной нервозности. О.В. Хухлаева объясняет это явление тем, что подросток стоит перед близкой перспективой занять определенное, но неудовлетворяющее его положение в обществе.

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследовании Ф.Е. Василюк, где автор указывает, что типология переживания подростком кризисных явлений отражается на его системе представлений о себе и окружающем мире.

Иными словами, система Я-концепции взрослеющей личности подвергается мощной модернизации, если подросток находится в ситуации деструкции длительный период.

В частности, рассматривая влияние кризисных явлений на систему представлений подростка и его сознание можно выделить следующие проявления:

1. Наблюдается снижение продуктивности и способности к учебной деятельности даже в той области, в которой ребенок одарен. Регресс проявляется, когда задается творческое задание (например, сочинение). Дети способны выполнять также, как и прежде, только механические задания.

Это связано с переходом от наглядности и знания к пониманию и дедукции. То есть, происходит переход на новую, высшую ступень интеллектуального развития. Это не количественная характеристика интеллекта, а качественная, которая влечет за собой новый способ поведения, новый механизм мышления.

На смену конкретному приходит логическое мышление. Подросток теперь тяготеет к конкретному, его начинают интересовать философские вопросы (проблемы происхождения мира, человека). Охладевает к рисованию и начинает любить музыку, самое абстрактное из искусств.

Происходит открытие мира психического, внимание подростка впервые обращается на других лиц. С развитием мышления наступает интенсивное самовосприятие, самонаблюдение, познание мира собственных переживаний. Разделяется мир внутренних переживаний и объективная действительность [3;8]. В этом возрасте многие подростки ведут дневники.

Новое мышление оказывает влияние и на язык, речь. Эту стадию можно сравнить только с ранним детством, когда развитие мышления продвигается вслед за развитием речи.

Мышление в подростковом возрасте не одна из функций, в ряду других, а ключ для всех остальных функций и процессов. Под влиянием мышления закладываются основы личности и мировоззрения подростка.

Мышление в понятиях перестраивает и низшие, ранние функции: восприятие, память, внимание, практическое мышление (или действенный интеллект). Кроме того, абстрактное мышление является предпосылкой (но

не гарантией) того, что человек достигнет высшей стадии нравственного развития.

2. Вторым симптомом кризиса – негативизм. Иногда эту фазу так и называют фазой второго негативизма по аналогии с кризисом 3 лет. Ребенок как бы отталкивается от среды, враждебен, склонен к ссорам, нарушениям дисциплины. Одновременно испытывает внутреннее беспокойство, недовольство, стремление к одиночеству, к самоизоляции.

У мальчиков негативизм проявляется ярче и чаще, чем у девочек, и начинается позже – в 14-16 лет.

Поведение подростка во время кризиса не обязательно имеет негативный характер. К.А. Троицкая отмечает три варианта поведения подростков [25].

1. Негативизм ярко выражен во всех областях жизни подростка. Причем это длится либо несколько недель, либо подросток надолго выпадает из семьи, недоступен уговорам старших, возбудим или, наоборот, туп. В процентном соотношении это относится к 20% подростков.

2. Ребенок – потенциальный негативист. Это проявляется лишь в некоторых жизненных ситуациях, главным образом как реакция на отрицательное влияние среды (семейные конфликты, угнетающее действие школьной обстановки). В процентном соотношении это относится к 60% подростков.

3. Негативных явлений нет вовсе у 20 % детей.

На этом основании можно предположить, что негативизм – следствие недостатков педагогического подхода [7;19]. Этнографические исследования также показывают, что есть народы, где подростки не переживают кризиса.

Социальной ситуацией развития в подростковом возрасте является бурное психофизиологическое развитие. Подростки представляют собой в этот период имитационную формулу взрослого человека. То есть психофизиологически они способны совершать взрослые поступки, но психологически не готовы еще нести за них полноценную личностную



ответственность.

Их контрду восприятия мира сопряжен с проживанием симптомов возрастного кризиса. Кроме того, индивидуальные ресурсы подростка в этот период находятся в дефицитарном состоянии. Это обстоятельство связано с тем, что их физиологические проявления имеют рассогласованный характер.

Вне всякого сомнения, это мешает им выстраивать гармоничные взаимодействия с окружающим миром [2;14]. Фактически речь идет о том, что подростки, могут инициировать действия, которые не соответствуют их устремлениям, в силу специфики проявления кризисных моментов.

В исследовании Г. Крайг отмечается, что психофизиологические изменения могут приводит к расстройствам функционирования всего организма и существенно влиять на социальные акты личности. Автор отмечает, что это обстоятельство связано с рассогласованностью в процессе возбуждения и торможения. Это влечет за собой быструю утомляемость, нервозность, депрессивные расстройства [14].

Фактически фрустрационные моменты, проживаемые подростком, носят, безусловно, временный характер, если нет хронизации деструктивного воздействия из вне. Иными словами, психофизиологические изменения, как таковые, представляют собой лишь часть проблемы поведения подростка. Однако, если существуют, вкупе с этим, негативные социальные факторы воздействия на сознание взрослеющей личности, то проявления будут выраженные и носят негативный характер.

В исследовании Н.Д. Левитова указывается, что мощное психофизиологическое развитие подростков стимулирует множественные фрустрационные процессы, связанные с проживанием своего нового физического Я.

Автор отмечал, что подростки остро реагируют на критику собственного физического Я. Их уровень восприятия индивидуальной привлекательности зависит от позитивного подкрепления со стороны значимого окружения [15].

Это обстоятельство определяет границы социально-психологического взаимодействия подростков, их степень самостоятельных интеракций и широту/суженность социальной активности.

Таким образом, можно констатировать, что основными показателями подросткового возраста выступают: интимно-личностное общение; завершающий этап формирования Я-концепции; бурное психофизиологическое развитие подростков.

Особенностью данного возраста является проявление кризисных симптомов, которые влияют на социальное поведение подростков и их представления об собственном Я, и значимости ближайшего окружения. У подростков в этот период выражена эмансипация от взрослых и ориентация на сверстников. Однако, они находятся в ситуации психофизиологической готовности к взрослой жизни, при отсутствии социальной компетентности, выраженной социальной и личностной ответственности за происходящее.

## Выводы по первой главе

Теоретический анализ по проблеме особенностей проявления тревожности у подростков в условиях традиционного и дистанционного обучения позволил сделать следующие выводы:

1. Феномен «тревога» трактуется учеными как состояние психологической рассогласованности, которая возникает у человека при переживании субъективно воспринимаемой угрозы. Степень данной рассогласованности, безусловно, у каждой личности выражено индивидуально.

2. Феномен «тревожность» выступает как присущая личности психологическая черта, особенность, которая начинает активироваться, как эффект проживания тревоги. Можно утверждать, что тревожность способна активироваться даже по относительно незначительным поводам, не несущим для человека видимой угрозы.

3. Виды тревожности, представленные в научной практике многообразны:

- Реактивная тревожность часто является компульсивным эффектом организма, когда саморегуляция находится в зоне дефицита и человек выдает незащищенную реакцию на опасность.
- Активная тревожность всегда затрагивает обширный пласт сфер и провоцирует человека на глубину эмоционального отреагирования.
- Ситуативная тревожность, как правило, имеет краткий вариант проявления и соотносится к определенным пластом проблем, которые личность воспринимает, как трудноразрешимые.
- Личностная тревожность, как устойчивое образование, сопровождает человека перманентно. Она может усугубляться в зависимости от воспринимаемой угрозы, а может несколько ослабленно проявляться.
- Объективная тревожность символизирует адекватную реакцию личности на воспринимаемую опасность.

- Невротическая тревожность представляет конструкт субъективных переживаний человека, связанных не всегда с реалистичной угрозой.

- Моральная тревожность сопряжена с интрапсихическим конфликтом личности, который отражает рассогласованность между желаемым и реальным.

- Учебная тревожность символизирует эмоционально рассогласованную реакцию организма в ситуации столкновения с трудностями обучения.

- Самооценочная тревожность сопряжена с комплексом субъективных представлений о собственном Я, своей ценности, как личности.

- Межличностная тревожность выступает индикатором проблем в сфере коммуникативного взаимодействия личности.

- Низкая тревожность - это нормативная реакция организма человека на возможную угрозу.

- Адекватная тревожность присуща человеку, который реалистично воспринимает себя, индивидуальный потенциал и склонен к реалистичным прогнозам собственных интеракций.

4. Традиционное обучение (офлайн) подразумевает именно реальный обучающий контакт со школьниками для трансляции знаний, умений и навыков. Речь идет о конструкте взаимодействия в режиме офлайн и, безусловно, использование инновационных технологий, предусмотренных педагогом для стимуляции познавательной активности обучающихся.

5. Дистанционное обучение (онлайн) на платформах, представленных образовательными организациями предполагает получение образовательных услуг вне посещения образовательного учреждения (школы, колледжа, техникума, вуза).

6. Основным эффектом принятия инновационного формата обучения выступает динамичное проявление общей тревожности школьников, представленное в проживании состояния стресса, рассогласованности, прокрастинации, снижении учебной результативности и др.).

7. Основными показателями подросткового возраста выступают: интимно-личностное общение; завершающий этап формирования Я-концепции; бурное психофизиологическое развитие подростков.

## ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

### 2.1 Методологический аппарат исследования

**Цель исследования:** изучить особенности проявления тревожности у подростков в условиях традиционного и дистанционного обучения.

**Задачи эмпирического исследования:**

1. Определить особенности проявления тревожности у подростков (в форматах традиционного и дистанционного обучения).
2. Эмпирически обосновать различия в проявлениях тревожности у обучающихся подростков с помощью методов математической статистики.

Исследование проводилось на базе социальной сети VK. Выборку составили – 30 респондентов, подростков в возрасте 14 лет. При проведении исследования мы опирались на закон о персональных данных [1].

Исследование включало в себя два этапа:

- 1 этап – 20 сентября по 10 октября 2020 г. (обучающиеся учились в формате офлайн).
- 2 этап – 20 ноября по 4 декабря 2020 г. (обучающиеся учились в формате онлайн).

Диагностический аппарат исследования включал в себя следующие методики:

1. Методика на изучение тревожности личности Спилбергера (в адаптации Ю. Ханина) для определения ситуативной и личностной тревожности.
2. Тест школьной тревожности Филлипса.
3. Методы математической статистики: критерий U-Манна Уитни.

**Цель методики Спилбергера** - определить уровень личностной и ситуативной тревожности.

Автор охарактеризовал в своей концепции понятие «тревога» и «тревожность». Тревогу он понимал, как реальную или воображаемую угрозу, которая нависла над человеком, и в этом состоянии человек чувствует опасность.

Тревожность ученый характеризует с позиции субъективных переживаний, которые проявляются в форме ситуативности или реактивности, выражаются чаще всего в напряжении, беспокойстве, нервозности.

Методика включается в себя по 20 утверждений, направленных на выявление ситуативной и личностной тревожности. Каждые 20 утверждений подразделяются на два блока: 10 вопросов направлены на определение эмоционального напряжения, а 10 утверждений – на отсутствие тревожности.

Результаты исследования ранжируются следующим образом:

- низкий уровень тревожности (меньше 30 баллов);
- средний уровень тревожности – от 30 баллов до 50 баллов;
- высокий уровень – от 51 балла до 70 баллов;
- сверхвысокий уровень тревожности – свыше 70 баллов.

**Цель методики Филлипса** – изучить уровень и характер тревожности, определить эмоциональные проявления личности в отношении своих сверстников и педагогов.

Тест включает в себя следующие факторы тревожности:

- общая тревожность в школе,
- переживание социального стресса,
- фрустрация потребности в достижении успеха,
- страх самовыражения,
- страх ситуации проверки знаний,
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих,

- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу,
- проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Тест включает в себя 58 вопросов, на которые испытуемый отвечает своим согласием с утверждением, либо несогласием.

Результаты подсчитываются по ключу.

## 2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования

Рассмотрим данные респондентов по методике изучения тревожности личности по Спилбергеру в подростковом возрасте.

На рисунке 1-2 представлены результаты подростков с выраженным уровнем ситуативной тревожности в формате офлайн и онлайн.

Было установлено, что у респондентов, находящихся на обучении в системе офлайн преобладает практически в одинаковой степени низкий и средний уровень тревожности (46% (14 человек) и 36% (11 человек)). Т.е. респонденты спокойно воспринимают различные обстоятельства и решают проблемы по мере их поступления. Лишь 18 % (5 человек) респондентов имеют высокий уровень тревожности, которые проявляется в беспокойстве, нервозности за текущие дела.

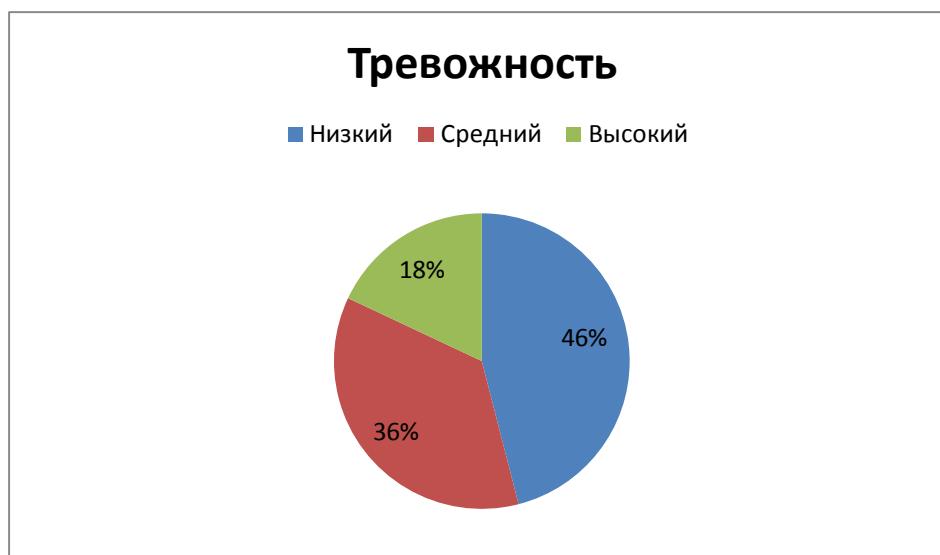


Рисунок 1. Уровни проявления ситуативной тревожности у респондентов по методике изучения тревожности личности (шкала самооценки ситуативной и личностной тревожности Спилбергера (адаптация Ю. Ханина), обучающихся в системе офлайн.



Обучаясь в системе онлайн у респондентов было замечено повышение уровня ситуативной тревожности (Рисунок 2). Высокий уровень ситуативной тревожности проявился у 9 человек (30%), средний уровень у 16 человек (54%) и низкий уровень у 5 человек (18%).

Т.е. находясь на онлайн обучении подростки тревожатся по поводу выполнения задания, страх успеть сдать все вовремя.



Рисунок 2. Уровни проявления ситуативной тревожности у респондентов по методике изучения тревожности личности (шкала самооценки ситуативной и личностной тревожности Спилбергера (адаптация Ю. Ханина), обучающихся в системе онлайн.

Мы также проанализировали личностную тревожность у респондентов по методике изучения тревожности личности (шкала самооценки ситуативной и личностной тревожности Спилбергера (адаптация Ю. Ханина) при обучении офлайн (Рисунок 3).

В основном у респондентов проявляется низкая личностная тревожность, тем самым транслируя стабильное внутреннее психологическое состояние – 77% (23 человека). У некоторых респондентов средний уровень личностной тревожности (20% - 6 человек), которая проявляется в тревоге за свою жизнь.

Т.е. у данных респондентов в жизни могут происходить какие-либо трудности, которые отражаются на внутриличностном состоянии.

3% (1 человек) имеет высокую личностную тревожность, проявляющуюся в нервозности, постоянном стрессе. Данный респондент нуждается в психологической помощи.



Рисунок 3. Уровни проявления личностной тревожности у респондентов по методике изучения тревожности личности (шкала самооценки ситуативной и личностной тревожности Спилбергера (адаптация Ю. Ханина) при обучении офлайн.

При обучении онлайн в основном у респондентов проявляется низкая личностная тревожность, но с некоторым сдвигом к среднему уровню.

Т.е. респонденты стали более беспокойны при обучении онлайн, внутреннее напряжение усилилось и проявилось у некоторых респондентов в повышении личностной тревожности.

Так низкий уровень личностной тревожности преобладает у 67% (20 человека).

Средний уровень личностной тревожности (30% - 9 человек), которая проявляется в беспокойстве в отношении своей жизнедеятельности.

3% (1 человек) имеет высокую личностную тревожность, проявляющуюся в нервозности, постоянном стрессе (Рисунок 4).



Рисунок 4. Уровни проявления личностной тревожности у респондентов по методике изучения тревожности личности (шкала самооценки ситуативной и личностной тревожности Спилбергера (адаптация Ю. Ханина) при обучении онлайн.

Для того, чтобы определить какие факторы влияют на ситуативную тревожность при обучении офлайн и онлайн, мы провели методику Филлипса. Результаты респондентов, находящихся на обучении офлайн представлены на рисунке 5.

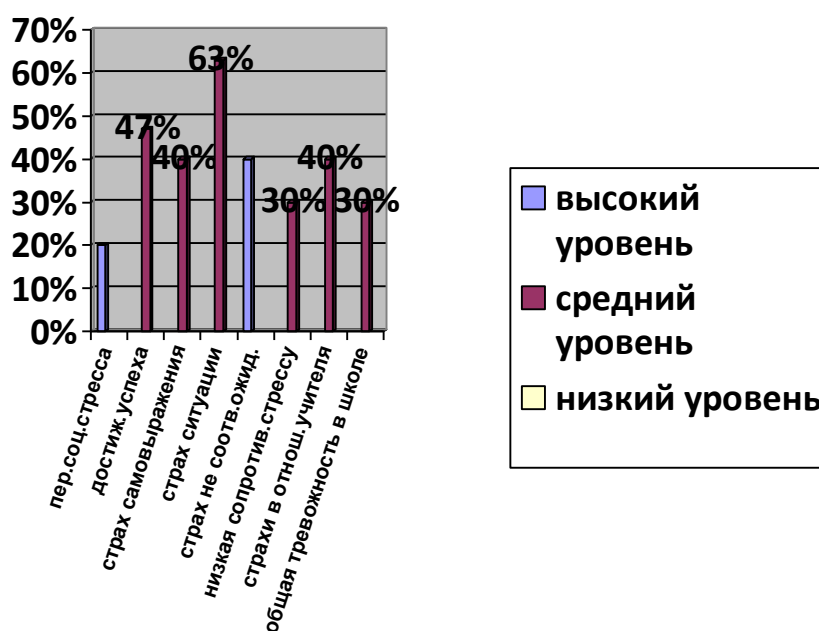


Рисунок 5. Факторы проявления тревожности у респондентов по методике Филлипса при обучении офлайн.

Мы видим на графике, что у респондентов в той или иной степени есть страхи, которые проявляются на среднем уровне (63%).

Чаще всего дети испытывают страх ситуации проверки знаний (47%). Также есть страх самовыражения (боязнь отвечать на уроке), страх в отношении учителя.

В целом можно отметить, что у детей на высоком уровне проявляется страх социального стресса (20%), и 40% - страх не соответствовать ожиданиям окружающим. На наш взгляд, такой высокий уровень свойственен для детей подросткового возраста, так как в данном периоде формируется и проявляется Образ Я.

Проанализируем особенности проявления страхов у детей во время обучения онлайн (Рисунок 6).

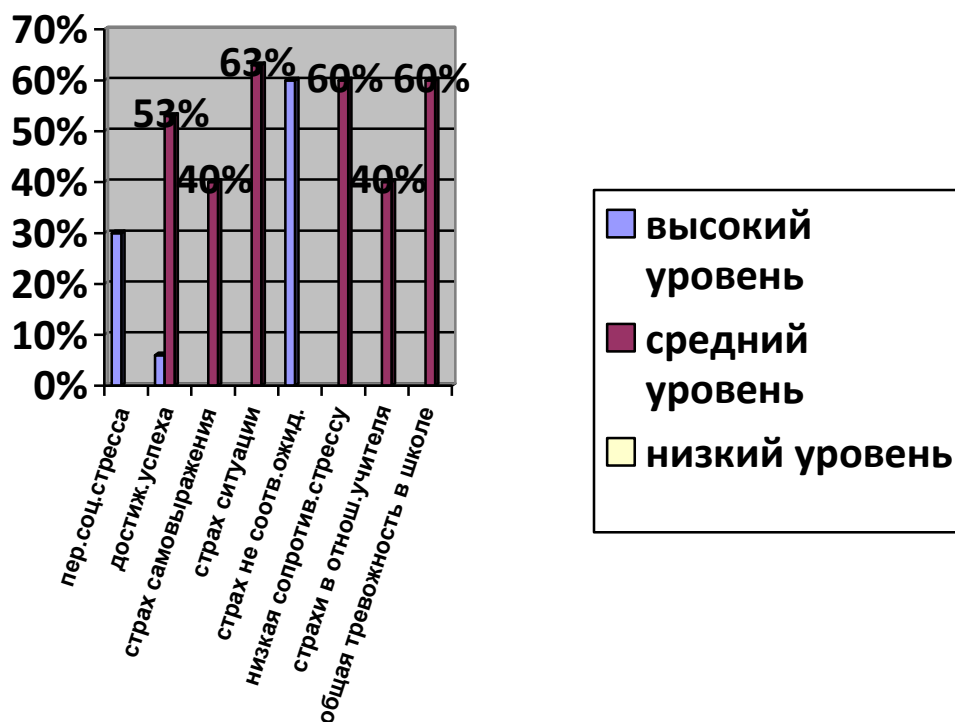


Рисунок 6. Факторы проявления тревожности у респондентов по методике Филлипса при обучении онлайн.

Мы видим, что в ситуации онлайн обучения страхи изменились, либо повысился процент респондентов, у которых начали также проявляться

страхи.

Повысился страх переживания социального стресса (30%), страх достижения успеха проявился как на высоком уровне (6%), так и на среднем (53%).

Страх самовыражения, проверки знаний, страх в отношении учителя остался на том же уровне.

Повысился страх не соответствовать ожиданиям окружающим (60%), вероятно этот страх усилился из-за того, что дети стали бояться не справиться с заданием, и это может отразиться на школьной успеваемости. Увеличился процент низкой сопротивляемости стрессу. Дети стали чаще подвержены быть стрессовым ситуациям. В целом, можно отметить повышение тенденции в общем уровне проявления тревожности.

Таким образом, можно отметить, что обучение онлайн повышает тревожность, беспокойство детей и по отношению к учебе у них снижается сопротивляемость к стрессу.

Сравним полученные данные с помощью метода математической статистики, с помощью критерию U-Манна Уитни, выполненного на компьютерной программе SPSS 21,0 на ПК.

**Таблица 1 – Сравнительный анализ данных по всем методикам с помощью критерия U-Манна Уитни**

	Офлайн	Онлайн	U-Манна Уитни	df	p-уровень
Ситуативная тревожность	<b>5,466667</b>	<b>7,133333</b>	<b>4,30559</b>	<b>30</b>	<b>0,000184</b>
Личностная тревожность	4,666667	4,886667	1,66997	30	0,060021
Общая тревожность в школе	<b>5,148333</b>	<b>8,546667</b>	<b>4,23559</b>	<b>30</b>	<b>0,000196</b>
Переживание соц.стресса	8,202000	8,289667	-0,23205	30	0,812189
Фрустрация потребности в достижении успеха	6,654667	6,325667	1,54997	30	0,032021
Страх самовыражения	4,462367	5,465467	1,26920	30	0,220663
Страх ситуации проверки знаний	6,466667	5,466667	1,87920	30	0,070663
Страх	6,981667	5,221667	1,44920	30	0,071163

несоответствовать ожиданиям окружающих					
Проблемы и страхи в отношении с учителями	4,226667	4,466887	1,65920	30	0,110663
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	<b>2,866667</b>	<b>3,533333</b>	<b>2,18964</b>	<b>30</b>	<b>0,037045</b>

Результаты статистических данных показали, что значимыми различиями стали показатели: ситуативная тревожность ( $U_{\text{эмпир.}} = 4,30559$ ). Т.е. при обучении онлайн ситуативная тревожность повышается у респондентов. Общая тревожность в школе, так же повышается при онлайн обучении ( $U_{\text{эмпир.}} = 4,23559$ ). Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу также повышается при онлайн обучении ( $U_{\text{эмпир.}} = 2,18964$ ).

Т.е. отсутствие нормального режима дня, чрезмерная нагрузка на самостоятельном обучении повышает уровень тревожности у детей, а это может сказываться на успешности обучения и процессе усвоения знаний.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в основном у подростков средний и низкий уровень ситуативной и личностной тревожности, но при обучении онлайн этот уровень повышается и негативно сказывается на физиологической основе сопротивляемости стрессу.

## **Выводы по второй главе**

Мы провели исследование проблемы проявления тревожности в условиях традиционного и дистанционного обучения среди подростков в возрасте 14 лет.

Было установлено, что при обучении офлайн у респондентов преобладает средний уровень ситуативной тревожности, низкий уровень личностной тревожности.

У детей присутствует страх проверки знаний, самовыражения, страх в отношении учителя, социальные страхи, страх не соответствовать ожиданиям. Т.е. у детей преобладают нормативные страхи, которые свойственные подростковому возрасту.

Причем, следует отметить, что исследуемая выборка подростков, не смотря на кризисный возрастной период, в ситуации традиционного обучения транслирует наличие низкой личностной тревожности.

Вероятно, данное обстоятельство сопряжено с тем, что у респондентов развиты навыки совладания с индивидуальным состоянием эмоциональной нестабильности и определены типичные схемы реагирования на трудности, связанные с процессом обучения.

При обучении онлайн дети также транслируют средний уровень тревожности, но в большей степени, чем при обучении офлайн, показывают низкий уровень личностной тревожности.

При обучении онлайн страхи меняют свою выраженность. Повышается уровень страхов социального стресса, достижения успеха, не соответствие ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Преобладает повышение общего уровня проявления страха в школе.

Можно констатировать, что в ситуации дистанционного обучения (онлайн) обучающиеся подростки склонны проживать более выраженные негативные состояния: стресс, тревогу и сохранять данное состояние длительный период.

Вероятно, это обстоятельство связано с тем, что подросткам в силу возрастных особенностей свойственна общая психологическая нестабильность и они нуждаются, попадая в условия динамичных изменений, в четкой ориентации в комплексе интерактов осуществляемых ими.

Кроме того, чем более подробно ознакомлен подросток с процедурой дистанционного обучения, последовательностью действий и возможностями обратной связи, тем выраженнее он психологически стабилен, результативен в учебной деятельности.

Сравнивая математическими методами данные респондентов, мы установили, что статистически значимыми различиями стали показатели в ситуативной тревожности, общая тревожность в школе, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Таким образом, мы отмечаем, что распорядок дня, ответственность, организованность, которая преобладает при обучении офлайн влияет положительно на детей, уровень проявления тревожности у них находится в среднем диапазоне.

Находясь на домашнем обучении, дети социально изолированы в реальном взаимодействии, им труднее справляться с заданиями, организовать себя и проявлять ответственность к организации своего учебного процесса, поэтому появляется беспокойство, неуверенность в себе, хаотичность в работе. В связи с этим повышается уровень тревожности и проявление различных страхов.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического и эмпирического анализа исследования мы обобщили концептуальные исследования данной проблемы и провели свое исследование.

В подростковом возрасте переживание тревожности связано со смыслом жизни, с формированием мировоззрения и с успешностью в обучении.

Согласно концепции Спилбергар мы исследовали понятие «тревожность», как реакцию человека на стрессовую ситуацию. При проживании тревоги происходит нормальная защитная реакция организма и человек начинает тревожиться.

Как правило, в подростковом возрасте преобладает ситуативная тревожность, которая позволяет личности реагировать на трудности и искать конструктивные приемы их решения. Личностная тревожность усугубляет реакцию на стрессовую ситуацию и активизирует внутриличностный конфликт, это может происходить при трудных жизненных обстоятельствах, когда подростку не оказывается в должном уровне эмоциональная поддержка.

В основном в подростковом возрасте, с позиции возрастных психологов, преобладает объективная тревожность.

В результате проведенного эмпирического исследования мы установили, что в данной группе респондентов преобладает низкий уровень личностной тревожности и средний уровень ситуативной тревожности при обучении офлайн и онлайн. В силу своего возраста это ощущение могут проявляться, так как происходит становление Образа Я. Подростки адекватно реагируют на воздействие внешней среды и объективно оценивают происходящие события.

Но при обучении онлайн у подростков возрастает уровень проявления ситуативной тревожности и появляются различные факторы страхов.

Так, нами было установлено, что статистически значимыми различиями стали показатели в ситуативной тревожности, общая тревожность в школе, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Мы считаем, что длительно обучение в режиме онлайн пагубно скажется на психологическом состоянии подростков, и их успеваемость в учебных предметах может снизиться из-за нехватки глубокой проработке материала с учителем.

Таким образом, цели нашего исследования достигнуты, задачи выполнены, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. О персональных данных [Электронный ресурс] : федер. закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ. – Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_61801/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/). – Загл. с экрана.
2. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В.Абраменкова. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2000. - 416с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева и др. - М.:, МЭСИ, 1998. -111с.
4. Айзенк, Х. Психологические теории тревожности: учебник для вузов / Х. Айзенк / Под ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001.-247с.
5. Бершадский, А. Дистанционное обучение / А. Бершадский, И. Краевский/М.:-1998.-№4.-С.34-36.
6. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович, Л.Р.Благонадежина. М.: Педагогика, 1972. С.7-44.
7. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. - М.: Изд-во МГУ. - 2004. - 200 с.
8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология /Л.С. Выготский. – Москва: «Педагогика», 1991. – 324 с.
9. Гальперин В.Я. Поэтапное формирование как метод психологического исследования // Теория учения: Хрестоматия. М., 1998. С.46-53.
10. Джусубалиева, Д.М. Дистанционное образование / Д.М. Джусубалиева /Алматы. 2011.-81 с.
11. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба / И.В. Дубровина. – М., Просвящение, 1997. – 354 с.
12. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.

13. Изард, К. Эмоции человека / К.Изард. – М., изд-во МГУ, 2004. – 351 с.
14. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2005. — 940 с. — (Мастера психологии).
15. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, - М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. – 464 с.
16. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психологических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. 1997. №6. - С.118-126.
17. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. — 4-е изд. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
18. Никиреева, Е.М. Психологические особенности направленности личности. Учебное пособие. - М.: Речь, 2007. - 284 с.
19. Орлова, Е.В. Подростки и их характеры / Е.В. Орлова// Социальная педагогика.- 2012.№ 2.- С.77-90.
20. Петровский, А.В. Психология: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский.. – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001. – 512 с.
21. Полат, Е.С. Дистанционное обучение: учеб пособие/Под ред. Е. Полат/ М.: 1998.-192 с.
22. Прихожан, А.Н. Причины и профилактика и преодоление тревожности / А.Н. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11-17.
23. Размахнина, Е.В. Исследование эмоциональной тревожности старшеклассников [Электронный ресурс] / Е.В. Размахнина // ИД «Первое сентября». – Режим доступа: [http:// festival.1september.ru / articles /527599](http://festival.1september.ru/articles/527599).
24. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов

вузов / Ф. Райс; пер. с англ. Н. Мальгина. - 8-е изд. - СПб.: Питер, 2000. - 624 с.

25. Реан, А. А. Психология человека: от рождения до смерти // А.А. Реан. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. - С. 319-396. - 656 с.

26. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие / Е.Е.Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.

27. Троицкая, К. Особенности психологии старшего подростка и юноши /К. Троицкая.- Л., 1973 – 80 с.

28. Фрейд, З. Психоанализ и детские неврозы / З. Фрейд. – СПб., Речь, 1997. – 264 с.

29. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.; М.: Питер: Смысл, 2003. – 547 с.

30. Хорни, К. Тревожность /К. Хорни. – М., Луч, 1997. – 247 с.

31. Хухлаева, О.В. Психология подростка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.-3-е изд., стер. / О.В. Хухлаева. - М. : Издательский центр « Академия», 2008.- 160 с.

32. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М.; Педагогика, 2012. – 216 с

33. Ярцев, Д.В. Особенности социализации современного подростка / Д.В. Ярцев // Вопросы психологии. - 1999. - № 6. - С. 54-58.

Студентка 5 курса \_\_\_\_\_

М.В. Саяпина