

ТРЕВОЖНОСТТА В ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ПРОЦЕС

Здравка Костова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. С помощта на теоретичен анализ са синтезирани постиженията в психологията и педагогиката за разкриване на същността, класификацията и ролята на емоциите в образованието. Проучена е тревожността като част от системата на емоциите и нейното влияние върху ученето и успеваемостта при интровертни и екстровеертни ученици. С помощта на контент-анализ, наблюдение и собствен педагогически опит са потърсени възможности за преодоляване на високата тревожност и за създаване на комфорт в класната стая. Обърнато е внимание на личностната, ситуативната и социалната тревожност и на факторите, които ги предизвикват. Направени са изводи за необходимостта от промяна на акцентите в образованието с отчитане на значимостта на емоционалната интелигентност за повишаване на качеството на учебния процес и за подготовката на учениците за справяне с предизвикателствата на живота в рисково общество.

Keywords: emotions, anxiety, emotional intelligence, education and learning

*„Когато човек е загрижен за нещо,
невъзможно е да не го е грижа за нищо“.
(Арабска поговорка)*

Емоциите в живота на човека

Тревожността е част от емоционалния живот, който регулира функционалното състояние на нашия организъм и характера на нашата дейност. Не бихме могли да оцеем и да преуспяваме, ако не възприемахме и не реагирахме, малко или много, точно на действителността. В този процес непрекъснато се ръководим от нашите цели и убеждения, мечти и стремежи, които са в центъра на живота ни, и вземаме решения как да използваме обективните условия за постигането им. Възприеманите стимули от външната среда преминават през ситото на нашите „мотивационни, емоционални и егоцентрични процеси“ (Lazarus, 2006).

Емоцията се дефинира като съзнателна и субективна умствена реакция на определено събитие и се съпровожда с промени във физиологичните и поведенческите прояви на даден индивид¹⁾. Тази дефиниция е интерпретирана с четири компонента: когнитивен, физиологичен, поведенчески и афективен. Когнитивните реакции се отнасят за паметта, мисленето и възприемането на

дадено събитие. Физиологичните реакции са свързани с функциите на нервната и ендокринната система, а поведенческите реакции включват активна експресия на емоцията. Афектът се изразява чрез позитивни и негативни състояния на емоциите и ги характеризира като съзнателно и субективно преживяване.

Хората се различават по своите цели, убеждения и възможности. Всеки човек преценява значението на случващото се за своето благополучие и на тази основа взема решение как да се справи с него. Междоличностните и вътрешноличностните различия невинаги се имат предвид в нормативните твърдения за хората като обобщено понятие в психологическите изследвания. Но в училище взаимодействат отделни ученици, при което всеки един конструира свое значение на случващото се в околната среда през призмата на собствените си характеристики. Извършва се трансакция между средата и преценяващата я мислеща личност. Възприемането на заплахата например не е нито само в околната среда, нито само у индивида, а е резултат от трансакцията между външните условия и уникалните качества на конкретното лице, което конструира *релационно значение* във взаимоотношението си със средата (обикновено други хора). Взаимодействие и релационно значение не са синоними. Индивидът и средата си взаимодействат, но индивидът оценява значението на ситуацията за своето благополучие и в тази оценка се поражда емоция (Lazarus, 2006). Индивидът не само възприема (перцепция) събитията, но като аналитично мислещо същество „вижда“ в тях възможните усложнения (аперцепция). Затова индивидуалният подход има първостепенно значение в обучението и в поддържането на емоционалното равновесие на всеки ученик. Когнитивни процеси, лишени от емоции, заемат малко място във всекидневния ни живот. Това е и причината за избора на темата за изследване. Анализът на литературата е необходим за теоретично обосноваване на ролята на емоциите и по-специално – на тревожността в обучението. Осъзнаем ли я, ще ни бъде по-лесно да я контролираме.

Емоциите са преживявания, от бурни изблици до тънки настроения, които отразяват личното значение и оценка на външни и вътрешни ситуации за жизнената дейност на човека (Ильин, 2001; Петровский, 1976). Те са психически процеси и състояния, свързани с инстинктите, потребностите и мотивите, които съпътстват всяка активност и служат като механизъм за регулиране на поведението (Психологическият словарь, 1983).

Емоциите повишават чувствителността на сетивните входове, разширяват диапазона на възприемане на външни и вътрешни сигнали и осигуряват съществуването на човека при недостиг от сведения за постигане на неговите цели (Грановская, 1984: 148). Според оценъчната теория (Smith & Lazarus, 1990) емоциите се основават на индивидуалната оценка на събитията и предизвикват специфични реакции. Към едно и също събитие емоционалните реакции на различните хора са различни. Това оправдава необходимостта от свобода в изразяването на мнения и от зачитане на разнообразието в оценките. Емоционалното състояние се определя от „осъзнаването на качеството и интензивността на актуалните потребности на индивида и

от оценката, която той дава на вероятността за удовлетворяването им“ (Симонов, 1981). То може да мобилизира и да съдейства за постигане на целите или да демобилизира и дори да психира високотревожните индивиди (Selye, 1976).

Оценката се основава на вроден и на придобит опит, при което се съпоставя информацията за предполагаемите средства, време и ресурси, необходими за задоволяване на потребностите с постъпващите сведения в дадения момент. Страхът например се определя като недостиг от нужните за защита сведения. Променливите на личността, които взаимодействат с променливите на средата при оценяване на дадена ситуация, са основно три: цели и йерархия на целите, убеждения и оценки за себе си и за света и личностна съобразителност (Lasarus, 2006: 70). При отсъствие на потребност и цел няма потенциал за емоции (Симонов, 1981). „В този живот получаваме само тези неща, които преследваме, за които се борим и за които сме готови на саможертва“ (Дж. М. Адамс).

Оценката на действителността е резултат от изпреварващо отражение (Анохин, 1962), при което чрез миналия опит организъмът се приспособява към бъдещето въз основа на процеси като предчувствие, прозрение, предсказване, интуиция. Причината и следствието в тях се намират в многопосочни реципрочни връзки. В едни случаи даден фактор може да бъде причина, в други – да действа като посредник, а в трети – като следствие. Благодарение на механизмите за обратна връзка се изграждат много и различни причинно-следствени пътища, обединяващи предчувствието за бъдещето и преживяното в миналото за оказване на въздействие върху психиката и поведението на даден индивид. Процесите не са линейни, а са взаимно преплетени и породени от комплексни взаимоотношения. Неправилно е да се смята, че психическите процеси – познание, мотивация и емоции, са функции на определени участъци от мозъка и се извършват независимо един от друг. Системният подход разглежда психиката като единна система от структури и „съзнателни и несъзнателни процеси, изразявани чрез мисъл, перцепция, емоция, преценка, воля, памет и въображение“⁽²⁾, които са функции на мозъка и регулират поведението. Тя е изградена от подсистеми и на свой ред е подсистема на по-сложно организирани системи, каквито са социалните системи. От това следва, че научните модели за изследване на емоциите трябва да отчитат тяхната био-, психо-, социална сложност (Lazarus, 2006: 22; Попов, Овчаров, 1983), а придобитите знания да се използват за поддържане на социално, психологическо и физиологично здраве (Payne & Horn, 2002).

Разбирането на собствените емоционални реакции е много важно за приеманите оценки. Рефлексията към емоциите е необходима за съответствието на индивида със средата и за постигането на поставените цели. С помощта на самопознание, чрез разсъждение и воля човек може да се научи да разбира и да контролира своите емоции.

Емоциите са различни видове и със своето богатство повишават възможностите за адаптационна борба. Всяка базисна емоция се различава по своята сила и може да бъде характеризирана със система от понятия (Ильин, 132). При седем милиарда

население на Земята и всеки човек, способен да изпитва различни видове емоции, общоприета класификация на базисните емоции не е възможна (Минчев, 2013: 313). Едни базисни емоции (гняв, страх) са посочени от всички изследвани автори, а други се срещат по-ограничено (таблица 1). И това не е случайно.

Таблица 1. Базисни емоции според водещи автори в изследване на емоциите

Автор	Базисни емоции
Аристотел, 1979 – 9	гняв, омраза, страх , буйност, кротост, <i>състрадание</i> , смелост, радост, <i>любов</i> ,
Lasarus, 2006 – 15	гняв , завист, ревност, тревожност , страх , вина, срам, облекчение, <i>надежда, тъга, щастие, гордост, любов, благодарност и състрадание</i>
Plutchik, 1980 – 8	гняв, страх , отвращение, <i>тъга</i> , изненада, очакване, доверие и <i>радост</i>
Пауел, 1987	гняв, тревожност, страх , депресия, задоволство, <i>щастие</i> , радост, <i>любов</i> , <i>тъга</i>
Фройд, 1927	гняв, омраза , отвращение, страх, любов , удоволствие
Tomkins, 2008	интерес – възбуда, удоволствие – радост, изненада – разтърсване, стрес – терзание, гняв – ярост, страх – ужас, <i>срам</i> – унижение, <i>неудоволствие, отвращение</i>
Ольшанникова, 1983	гняв, страх, тревожност , вина, любов, <i>тъга, радост, срам, възторг, раздразнение, негодувание, съчувствие</i>
Izard, 1991	интерес – възбуда; удоволствие – радост; изненада – стряскане; стрес – мъка; отвращение – презрение; гняв – ярост; срам – унижение; страх – ужас

Гневът е „най-гнусното и най-бясното вълнение от всички“, „...развихрен порив на болката“, „...краткотрайна лудост“, която „губи власт над себе си, губи представа за приличие, мисълта за връзките между хората, упорито преследва започнатото, непристъпен е за разумни съвети, избухлив при най-незначителен повод...“ (Сенека, 1987: 99). З. Фройд посвещава голяма част от своите изследвания на страха, на неговата същност, разновидности (реален, невротичен и страх от съвестта), развитие, място в архитектурата на личността, роля в неврозите и лечение (Фройд, 1993: 214 – 248). Реалния страх той разглежда като проява на себесъхранителните нагони на Аза (Фройд, 1990: 373 – 390; 456 – 482). Аристотел (Аристотел, 1979: 29) характеризира емоциите като състояния на душата, а Ф. Ницше (Ницше, 1990: 261) разсъждава върху емоциите в душата на художниците и писателите, свързвайки ги с правилното разбиране на изкуството и морала, и споделя своите философски „смесени мисли и афоризми“ (Ницше, 1993: 17 – 122).

Най-често емоциите се групират като приятни – неприятни, положителни – отрицателни, възбуждащи – релаксиращи. Положителните емоции се свързват с висока субективна оценка на възможностите за постигане на целите и с тяхната ефективна реализация, а отрицателните – с несполука. Затова Елизабет Тейлър обобщава: „Успехът е велик дезодорант“.

Всяка емоция може да бъде положителна или отрицателна, когато се основава на критерий за адаптивност или дезадаптивност в определена ситуация и има различен сценарий за извършване на трансакция със средата. Р. Лазаръс (Lazarus, 2006) предлага списък от 15 емоции, всяка от които разкрива нещо различно за начина, по който даден индивид оценява случващото се в адаптационните трансакции и как се справя с него. Р. Плътчек (Plutchik, 1980) изброява 8 базисни емоции. Според него смесването на две или повече емоции ражда нов вид емоция, означавана като вторична – гняв и отвращение могат да породят презрение. Предложените от него емоции са биполярни: радост/тъга, гняв/страх, доверие/отвращение, изненада/очакване. Известен е неговият визуален модел на емоциите, в който прави връзки между идеята за емоционален кръг и цветно колело³⁾. Като цветове, базисните емоции могат да бъдат представени в различна интензивност и да се смесват една с друга, изразявайки различни преживявания. Критиките посочват липсата на „гордост“ като емоция, въпреки изброяването на леки емоции като разсейване, замисленост и скука.

С. Томкинс (Tomkins, 2008) определя афекта като самостоятелна биологична система, която се появява независимо от механизмите за аразуъл (възбуждане) и познание. Емоционалната преценка може да предхожда по време познавателната, оказвайки се често пъти първата и най-важната преценка. Интензивността на стимулите се трансформира в качество на афективното преживяване, без да предизвика познавателна интерпретация (например при кошмарните сънища). Той приема наличието само на девет биологично базирани афекта, като старателно разработва първите шест (таблица 1). В посочените двойки емоции първият компонент изразява по-меко преживяване, а вторият – по-бурно. Според него емоциите са първични мотиватори, защото функционират аналогично на усилватели при преживяване на внезапна промяна. Той твърди: „Разсъждения без чувства са безсилни, а чувства без разсъждения са слепи“. Най-пълно описание и класификация на емоциите дава Е. П. Ильин (Ильин, 2001).

Емоциите изпълняват три важни роли в нашия живот: 1) Те са необходими за адаптиране и оцеляване. Щастieto и доверието ни мотивират да дадем най-доброто от себе си, а страхът и отвращението ни правят бдителни; 2) Емоциите оказват влияние върху възприемането на света, чрез което изпълняват регулаторна функция; 3) Емоциите ни помагат да споделяме помежду си своите потребности, желания и преживявания (Kennedy-Moore & Watson, 1999; Reeve, 2013). Хора, склонни към положителни емоции, се характеризират с широк кръг от общуване.

Емоциите се различават от настроенията и не трябва да се използват като синоними. Емоциите са краткотрайни, а настроенията – най-често дълготрайни. Емоциите могат да се изразяват, докато настроенията не могат поради отсъствието на възприемане и разбиране за стимула.

Изследваната литература показва, че емоциите се анализират на няколко равнища – физиологично, психологическо и социокултурно (социология и културна антропология). В психологическата и педагогическата литература се обръща

по-голямо внимание на когнитивната и психомоторната сфера на личността и много по-малко внимание – на афективната сфера, макар най-доброто запомняне да е свойство на всички афективни образи (Ильин, 2001: 125). Разработени са и се прилагат в практиката различни дидактически материали за изследване на познавателните постижения, но няма и не се използват у нас такива за емоционалната сфера. Недостатъчно е разбирането за значението на емоциите в мисленето, действието и поведението. В културата има недостиг на разбиране за начините, по които положителните и отрицателните емоции въздействат върху поведението, особено в училище. Не познаваме в достатъчна степен ефекта от ограничаването на емоционалното изразяване върху здравето на децата. Изразът „Мисли позитивно“ не решава многото въпроси с емоционалния ни живот. Необходима е „синхронизация на афективното и когнитивното“ с цел „себеактуализация“, която „да произлиза от инициативата на индивида и да се превръща в колективен процес на актуализация, зачитащ достойнството и значимостта на другите“ (Gang, 1989: 70).

Тревожността в системата на емоциите

Феноменът **тревога** е обхванал всички страни на нашия живот и заема централно място в различни области като наука, поезия, политика, религия. Епохата на скритата тревога е заменена с епохата на явната тревога. Тревожността е система с много променливи (Lazarus, 2006). Всяка променлива изпълнява много роли, чрез което се осигурява възможност за сложни взаимоотношения във влиянието ѝ на резултатите.

Тревожността е характерна черта на духа, в „бездуховността няма страх“ (Киркегор, 1992: 121). Понятието *тревога* се обяснява като „силно душевно вълнение и безпокойство“ (Андрейчин и съавт., 1976), „поради страх, загриженост, опасение, че нещо неприятно, лошо ще се случи или може да се е случило; силна нервна възбуда от заплахата на нещо лошо, опасно“ (Димитрова, Спасова, 1980). Тревогата е отрицателна емоция (Bartlett, 2002), пораждаща усещане за неопределеност, очакване на негативно събитие и труднопреодолими предчувствия, „страх от очакваното“ (Черникова, 1973), „страх пред изпитание“ (Кондаш, 1981). За разлика от страха, емоция, за която много хора мислят с ужас“ (Izard, 1991), причините за тревогата са неосъзнати (Фройд, 1932; Lazarus, 2006). Тя е резултат от несъзнателна оценка на случващото се, но предпазва от участие в потенциално вредно поведение и подтиква към дейност, която да доведе до благоприятен изход от събитието. В този смисъл Н. Г. Юнг подчертава положителния ѝ ефект (Самюелз и съавт., 1993), но я разглежда и като избягване на осъзнаването на някакво страдание (Самюелз и съавт., 1993: 185).

Съществува разлика между *тревожност като черта (лична тревожност)* – склонността на човека да преживява силно безпокойство по незначителни поводи (не се влияе от ситуационните фактори) и *тревожност като състояние (ситуативна тревожност)* – резултат от динамичното взаимодействие на тревожността

като черта и ситуационния стрес или заплаха (влие се от ситуационните фактори) (Айзенк, 1987: 272). Хората с ниска самооценка имат повишена тревожност, интерпретират неясни стимули като тревога и се фокусират върху признаци, сигнализиращи враждебност. Оптимистите са по-склонни да приемат неконтролирани ситуации и да използват активно защитни механизми за справяне с тях (Semmer, 2006).

Тревожността се преживява от индивидите в различна степен, в зависимост от техните вътрешни особености и от въздействащите върху тях външни фактори. Няма съмнение, че тя играе важна роля в готовността на учениците за обучение и върху поведението им в училище. Това оправдава изследването ѝ от много автори, повечето от които я тълкуват като разновидност на страха или тясно свързана със стреса (Коган, 1980; Стелмак, 1987; Айзенк, 1987; Selye, 1976; Lazarus, 2006; Bartlett, 2002) или я отнасят към емоциите на очакване и прогноза (Ильин, 2001).

3. Фройд (Фройд, 1990: 378; 1993: 235) определя тревожността като „общо безпокойство, свободно плаваща тревога, която влияе върху преценките, създава очаквания, дебне всяка възможност да потвърди своята основателност“ и я нарича „тревожно очакване“. Високата степен на тревожно очакване той характеризира като страхова невроза. Тревожността е резултат от „активността на въображението и фантазиите за бъдещето“, „появява се при незавършени ситуации и блокирана активност, които не позволяват разреждане на възбуждането“ (Ильин, 2001: 142); характеризира се с „преживяване на ужас и предчувствие въз основа на неопределено или специфично очакване за вреда, а не на очевидна външна заплаха“ (Fraser et al., 1983).

Външно тревогата се изразява по различен начин – треперене, кипване, разгорено говорене, неспокоен поглед, суетене, напрегнатост, изчервяване и се съпътства с вегетативни реакции като сърцебиене, изпотяване, промени в кръвното налягане и в пулса (Паулел, 1987: 133), кожен сърбеж, проблеми с дишането, пресъхване на устата, свиване на стомаха, виене на свят, прималяване, главоболие и други⁴).

Развитието на тревожността преминава през няколко стадия⁵) – от усещане за вътрешно напрежение (настръхналост, дискомфорт), през раздразнителност, уплаха, страх, ужас до паника. В последния стадий дезорганизацията на поведението и дейността достигат своя максимум (Березин, 1988; Ильин, 2001: 144).

Вариант на тревожността, освен личната и ситуативната, е и *социалната тревожност* (Belzer et al., 2003). В една или друга социална ситуация всички хора са изпитвали и изпитват притеснение, дискомфорт, смущение като например сценична треска, „превързване“ на езика по средата на разговор, безпокойство при запознаване, страх пред аудитория и други. Когато това започне да се случва много често във всекидневния живот, социалните взаимодействия предизвикват тревожност и водят до неприспособяващо поведение на избягване. Премине ли се определена граница, вече се говори за патологична социална тревожност или разстройство на социалната тревожност (Social Anxiety Disorder – SAD). Това става, когато натискът на средата чувствително превишава възможностите на индивида.

Социалната тревожност може да се проявява в различни видове: тревожност при среща с непознати, при публично говорене, при оценка от публика, при презентация пред публика, хетеросексуална тревожност, социална неадекватност и т.н. Изследванията показват, че две трети от обществото изпитват висока тревожност при публично говорене, която се проявява в по-голяма степен при жените (Belzer et al., 2003). Обикновено се наблюдава само един вид тревожност, макар при някои индивиди да се съчетават повече от един.

Социалната тревожност има неблагоприятен ефект върху качеството на живота и адаптивното функциониране на засегнатия индивид и е често срещано явление в училище, на което не се обръща необходимото внимание. С лекота се казва: „Някои ученици са разсеяни, не могат да се съсредоточат и затова не успяват“, но не се търси причината в повишената тревожност и не се оказва помощ на високотревожните да я преодолеят. Тревожният ученик не извършва пълното действие, зает е с това да потиска своята превъзбуденост, да обуздава агресията си и често изпада в апатия, което се отразява неблагоприятно на постиженията му. Така се получава омагьосан кръг: висока тревожност – ниски постижения – засилване на тревожността – влошаване на постиженията.

Социалната тревожност се характеризира с качества като: срамежливост, страх от изчервяване пред публика, треперене, когато индивидът е център на внимание, страх от оценката на публиката при презентации, страх от изпити, заекване на устни изпити и интервюта, лошо представяне на тестове за търсене на работа и при кандидатстване за проекти и други. Излагането на подобни ситуации предизвиква реакция на тревожност, която в някои случаи може да премине в паника и отказ от участие. Високата тревожност при публична изява е причина за лошото представяне на презентации, на конкурсни изпити, в екипна работа и други. Има случаи в практиката на задълбочено подготвени изследвания от ученици, които, обхванати от прекалена тревога за резултатите от публичната оценка, не могат добре да представят своите постери или друг вид презентации. Някои дори се отказват да ги презентират, след като старателно са ги подготвили. Подобни явления не са редки при защити на дипломни работи, докторски дисертации, конкурси и т.н. Ако навреме не се обърне внимание на този вид тревожност и не се окаже помощ на уязвимите лица още в училище, може да се спъне не само бъдещото им развитие, но и психическото им здраве. От това губи не само индивидът, но и обществото, което често страда от прекалено сигурни в себе си хора, жадни за публична изява, но неспособни да вложат смисъл, творчески идеи и разум в непрекъснатите си словесни тиради. Страдащите от повишена социална тревожност може да провалят професионалното си израстване, заемаването на ръководни длъжности, дори намирането на работа, поради затруднено общуване. Те имат понижена самооценка и оценяват собственото си представяне много по-ниско от оценката на публиката. Положението става още по-сериозно, когато такива лица са много взискателни към работата си и непрекъснато са недоволни от постигна-

тото. При конкурси такива лица лесно могат да станат жертва на целенасочена унищожителна критика.

Променливите на средата, които предизвикват тревожност, включват (Larus, 2006: 61-67; Аргайл, Хендерсън, 1989; Ильин, 2001: 147):

- социалните изисквания и норми към поведението на хората – да се постъпва по определен начин и да се демонстрират правилни социални нагласи: отговорности към работата, училището, семейството, децата, възрастните, уязвимите и т.н. Начините за справяне с тях и възникващите емоции влияят върху морала, социалното функциониране и физическото благосъстояние;

- социалните принуди, които показват забранените действия и постъпки – при нарушаването им се предприемат съответни наказания;

- социалните възможности (шансове), които социалната структура и организация предоставят на хората – възможности за работа, образование, здравеопазване, сигурност и други. „Шансът (късметът) покровителства подготовения ум“ (Л. Пастър). „Голямата тайна на успеха в живота е човек да бъде предварително готов да посрещне шанса, когато се появи“ (Б. Дизраели). Независимо от хубавите мисли на велики хора, късметът не е за пренебрегване;

- културата, която детерминира социалните нагласи и емоции; емоционалният опит се изгражда от социалните взаимоотношения и е част от тях (социални задължения, социален ред, искреност и лицемерие, традиции и други).

Тревожност, учене и памет

Тревожността е естествена и нормална емоция. Тя може да бъде адекватна реакция на вътрешен или външен стимул, но може и да прерасне в патологично разстройство.

Влиянието на тревожността върху познавателните процеси зависи от много фактори. От значение са структурата и трудността на познавателните задачи, локътът на контрол на личността, ситуацията, в която се осъществява учебният процес, степента и характерът на тревожността и други. Високо тревожните и ниско тревожните индивиди се проявяват по различен начин в едни и същи условия на учене. Високата тревожност повишава избирателността на вниманието и намалява обема му, вследствие на което се получават различни резултати при решаването на лесни и трудни задачи. Трудните задачи повишават араузъла и улесняват намирането на правилен отговор, когато той няма ефективен конкурент. При задачите с множество избор (multiple choice), когато дистракторите са добре конструирани и конкурират правилните, повишената тревожност засилва неправилните отговори. Нискотревожните лица имат по-високо равнище на припомняне и по-нисък праг на сигурност от високотревожните, които не отговарят, докато не придобият по-висок праг на сигурност. Тревожността предизвиква неудоволствие, последвано от висок араузъл и склонност към подчинение. По време на тест тревожността има две съставки (Айзенк, 1987: 260) – безпокойство и емоционалност. Безпокойството

се изразява чрез съзнателна загриженост за собственото изпълнение и последиците от него, отрицателни очаквания и отрицателни самооценки. Емоционалността включва промени във физиологичното функциониране и в пряко свързаните с тях състояния на неловкост, напрежение и нервност. Въздействието на тревожността върху ученето и паметта зависи от обратната информация за успех или неуспех.

Тревожността намалява капацитета на работната памет, защото при решаването на задача високотревожните лица преработват данни, свързани с нея, и данни, несвързани с нея, които понижават качеството на изпълнението. Високотревожните лица компенсират понижения коефициент на полезно действие (КПД) с повече усилия и повишен обем на вниманието. Можем да обобщим с два извода:

1. Тревожността понижава ефективността на ученето, защото поражда несвързана със задачата когнитивна дейност. При висока тревожност и слабо усилие се наблюдава заучена безпомощност. Първата стъпка в преодоляването на заучената безпомощност е осъзнаването ѝ. Високотревожните лица са с ниски постижения, ниско самочувствие и признание за некомпетентност. Усилието е право пропорционално на сложността на кодирането. Нискотревожните лица са с високо самочувствие, по-лесно запомнят, имат по-високи постижения с по-малко усилия.

2. Състоянието на тревожност намалява преработващия капацитет на паметта, а усилието го увеличава. Влошеното изпълнение при високотревожните предизвиква обратна информация за неуспех, която се компенсира с увеличаване на усилието. Важно е условията да свеждат до минимум заплахата за собственото Аз (Ливи, Мартин, 1987: 187).

Тревожността влияе различно в зависимост от локуса на контрол на лицата. Интровертните са по-склонни да изпитват тревожност, по-податливи на заплахи от наказание и сигнали на фрустриращо отсъствие на награди, по-чувствителни към отрицателна стимулация, по-трудно запомнят от екстравертните. Индивидуалните различия са свързани с различия в лимбичната система – материален мозъчен субстрат на емоционалното поведение. Съществуват различия и в нивото на кортико-ретикуларната активност (Степелмак, 1987: 132). В набора от емоционални отговори на интровертните невротичи преобладава предразположението към страх и тревожност, а в избора от емоционални реакции на екстравертните невротичи – предразположение към гняв. Тревожността като характерологична черта, както и невротизмът като измерение влияят върху равнището на обуславянето и взаимодействат по сложен начин с екстраверсията и интроверсията (Ливи и Мартин, 1987: 202).

При увеличаване на степента на емоционална възбуда продуктивността отначало расте бързо, а след това растежът ѝ се забавя и след определен критичен минимум на възбудата продуктивността рязко пада. Наблюдава се понижаване на вниманието, умора, отпадналост, сънливост. Емоционалната реакция се повишава при незначителен успех и рязко се влошава при най-малък неуспех (Грановская, 1984).

Източници на тревога в училище

Източниците на тревога са предмет на изследване от много автори. Л. В. Куликов (Куликов, 2000) посочва 31 причини за тревога, градираны по значимост, като най-значима е грижата за здравето, а най-малко значима – проблеми на работното място, дължащи се на пола. Съчетанието присъствие на заплахата и отсъствие на защита е най-сигурната причина за тревожност (Ильин, 2001: 144). В тази таблица не са посочени източници на стрес в училище, но това не означава, че изброените източници не се отразяват върху учениците, след като засягат възрастните. Р. Лазаръс (Лазаръс, 2006) привежда таблица с 43 събития в живота, причиняващи тревога и стрес, като на най-високо място поставя смъртта на съпруг или съпруга, а на най-ниско място – леки нарушения на закона. И в двете таблици липсва смъртта на дете като най-висока причина за тревога и стрес. Във втората таблица са посочени „започване и завършване на училище“ на 27 място и „смяна на училището“ на 33 място като причини за тревожно състояние.

Тревогите на родителите, свързани с организиране на живота в семейството в рисковото общество, са и тревоги на техните деца. Анкетите със студенти от Софийския университет през 90-те години на миналия век показваха, че най-голяма тревога за тях е загубата на работа от родителите им. Този проблем продължава да стои на първо място наред с проблеми като емиграция и имиграция, промени на работното място, финансови сътресения, смяна на ценности, терористични заплахы и други. Социологическите изследвания показват, че когато обществото се намира в криза, случаите със социални отклонения и психически заболявания рязко нарастват (Lasarus, 2006: 38). Емоционалната нагласа на децата се влияе от комбинация от фактори като семейство, среда, индивидуални особености (генетични, жизнен опит) и не може да се обясни само със социалната структура, в която живеят (Lasarus, 2006: 41).

Заплахите от социално, академично, физическо или емоционално естество в училище се предизвикват от търкания или конкуренция между учениците, проблеми с проверката и оценката, постигането на образователните изисквания и взаимоотношенията с учителите.

Интерес представлява разделянето на опасностите, които предизвикват тревога и страх, на три групи: 1) реални, обективно застрашаващи здравето и благополучието на личността; 2) мними, обективно незаплашаващи личността, но възприемани от нея като заплахы; 3) престижни, заплашаващи авторитета на личността в групата (Зобов, 1983).

Тревожността, породена от проверката и оценката на знанията, се отнася към третата група. Високотревожните и нискотревожните ученици реагират по различен начин. При първите самооценката е конфликтна, изпитват неувереност в себе си, потребността от постижение се хиперболизира, придобива ненаситен характер и води до претоварване, пренапрежение, понижение на работоспособността и повишение на умората (Кочубей и Новикова, 1998). Изследванията на А. Н. Фоминова

(Фоминова, 2000) показват, че най-спокойни са тройкаджиите; повече от половината от децата в началната училищна степен изпитват повишена и висока степен на тревожност към проверката и оценката на знанията, а 85% от тях я свързват със страх от наказание от родителите. Същата констатация прави и Л. Десев (Десев, 1993: 81). От значение за учениците е влиянието на оценката върху отношението към тях.

Постигането на образователните изисквания в училище и трудностите, които учениците срещат в обучението, са също причина за тревога. Най-разпространените причини за тревожност сред учениците са (Кочубей, Новикова, 1998):

- проверката и оценката на знанията по време на контролни и други писмени работи;
- отговорите на учениците пред класа и страхът от грешки, които могат да предизвикат критиката на учителя и смеха на съучениците;
- получаването на ниска оценка, като за ниска може да се смята всяка по-ниска от отличната в зависимост от стремежите на отделния ученик и на неговите родители;
- неудовлетвореност на родителите от постиженията на ученика;
- личностно значимото общуване.

Учениците от началната и средната училищна степен поставят реалните опасности на първо място, а мнимите – след тях. В горната училищна степен първо място заема престижните опасности, след тях реалните и накрая – мнимите. Високотревожните ученици се оказват в омагьосан кръг – тревожността намалява възможностите им за учене, а неудовлетворителните резултати от обучението повишават тревожността (Ильин, 2001: 152). Повишената тревожност намалява гъвкавостта на паметта и пречи на детайлното кодиране на семантични и несемантични атрибути (Mueller & Courtois, 1980). Тревожността от изпитване (тест тревожност) се свързва с понижени академични постижения, ниска мотивация, слаба самостоятелна ефективност и обща тревожност (Von der Embse, et al., 2014). Без намеса и подходящи навременни мерки отрицателните последици от тестовата тревожност може с времето да достигнат сериозни нива, които да пречат на интеграцията на индивида в обществото.

Наред с академичните постижения на учениците трябва да се изследват и всички фактори, които намаляват постиженията им, включително и тестовата тревожност. Откриването на причините за повишената тревожност все още не е решение на проблема и не може да бъде оправдание, защото по някакъв начин тези причини са предизвикани. Събитията не се случват просто така. По един или друг начин потърпевшите са допринесли за появата им. Причините може да бъдат: определен фамилен стил на реагиране, наличие на неблагоприятни условия в детството, свързани с фрустрация и депривация, липса на значими фигури в живота на човек, вътрешноличностни конфликти, остри стресови събития (претърпяна катастрофа, нападение, отвличане, тероризъм), травмираща обстановка, нарушени взаимоотношения.

Начини за преодоляване на повишената тревожност

Предпоставките за развитие на висока тревожност са в индивидуалните характеристики на човека (Vollrath, 2006). Те са вкоренени дълбоко във вярванията, убежденията, нагласите, мислите и чувствата. Влеченията, хомеостазните и когнитивните процеси, представата за опасност при спомен или предвиждане се отразяват върху състоянието на тревожност. Всъщност единствените причини, които човек може реално да контролира, колкото и да е трудно, са вътрешните причини.

Върху тях трябва да се работи, за да се постигне управление на тревожността (Грановская, 1984: 163), което означава управление на вътрешното състояние, или по-точно самоконтрол. Изграждането на самоконтрол може да бъде подпомогнато и подкрепено от семейството и училището, но не може да се осъществява без усилията на индивида и затова отговорността не е нито само на семейството, нито само на училището. „Не е известен начин да се принуди човек да повярва в нещо, което не иска да повярва“ (Браун, 2009). Може да бъде съветван, ръководен, обичан, вдъхновяван, подкрепян и обгрижван, но не може да бъде насилва променен, колкото и да ни се иска. Можем да отведем коня до реката, но не можем да го накараме да пие. Най-доброто ръководство е това, което се прави с добро сърце, с добри намерения и нежна загриженост. Без сърдечност човек е безчувствено същество. Учителят не може да направи онова, което учениците сами трябва да направят, не може да свърши работата вместо тях и затова не може да носи еднотелна отговорност нито за неуспехите, нито за емоционалното състояние на учениците. Независимо от това ролята на семейството и училището във формирането на съзнание за собствена ефективност, личностна значимост, конструктивно мислене, твърдост, надежда, оптимизъм, последователност и изобретателност у всеки ученик в зависимост от възможностите му не може да бъде омаловажена.

Сигурен изход от повишената тревожност е постигането на висока ефективност в дейността на човека. Формирането на навици за успешна познавателна дейност е целесъобразно да започне от най-ранна възраст в семейството и в учебните заведения. Пропуските в знанията и в познавателните умения неминуемо водят до неуспяване, а то от своя страна – до тревожност. Ефективността на ученето зависи не само от поставените задачи, но и от това как те са вътрешно възприети – намират ли отклик и опорна точка у самите ученици (Рубинштейн, 1999). Емоциите възникват по-бързо от разума, което обяснява често давания съвет при афект: „Брой до десет, преди да реагираш!“. Предотвратяването на висока тревожност може да се постигне чрез:

1. Формиране на навици за работа с учебника и с учебно-помощната литература и на навици за използване на устна и писмена информация от различни, но надеждни източници.
2. Развитие на умения за получаване на информация и опит от наблюдения, експерименти и друг вид самостоятелна търсеща дейност.

3. Изграждане на социални умения (умения за толерантно общуване, наблюдение, критична оценка на участниците в екипната работа, зачитане на мнението на другите и отстояване на своето мнение). Неумението за общуване, самотата (затвореността в себе си) е най-голямата причина за страх. Непознати ситуации и внезапна промяна на стимулите плашат много по-силно при самота (Ильин, 2001).

4. Формиране на умения за преодоляване на вътрешните конфликти и за реална самооценка чрез целенасочено изграждане на личностни качества като асертивност, самообладание, самоувереност и сигурност в себе си, готовност и борбеност за преодоляване на трудностите в живота. Вярата в собствените способности определя какво можем и какво не можем. Без вяра в себе си и без самочувствие неуспехът е неизбежен. Ако човек не вярва във възможностите си да успее, той се обрича на провал, защото не се опитва да направи това, което действително може. Липсата на вяра в себе си му пречи да си постави по-високи цели от страх да не претърпи разочарование, неодобрение или затруднение – няма усилие, няма проблем. Несигурността се поражда от чувства за неадекватност, малощеност и липса на обич, които водят до егоизъм и себичност. Натрупващата се тревожност в продължително време може да завърши с дълбоко умствено и физическо изтощение.

5. Развитие на емоционална интелигентност, на рефлексия и на умения за справяне с повишена тревога, преди тя да е станала черта на личността.

Интересът към емоционалната интелигентност нараства значително след 1990 г., тъй като се предполага, че емоционалното разбиране може да повиши социалната ефективност. Емоционалната интелигентност (EI) се дефинира като „умение да се възприемат, разбират и управляват чувствата“⁽⁶⁾; „вроден потенциал да се чувстват, използват, предават, разпознават, запомнят, описват, идентифицират, заучават, управляват, разбират и обясняват емоциите“⁽⁷⁾. Психолозите определят емоционалната интелигентност като умение (способност) да се управляват собствените чувства и емоции и емоциите на другите, да се разграничават помежду си и тази информация да се използва за ръководене на мисленето и действията“⁽⁸⁾. От дефинициите се вижда, че схващания на учените за емоционалната интелигентност си противоречат – едни смятат, че може да бъде научавана и развивана, а други – че е само вродена. Емоционалната интелигентност е фенотипна изява и като такава е резултат от взаимодействието между генотип и среда, което дава превес на първата група схващания, т.е. средата може да влияе в рамките, поставени от генотипа.

П. Салъви и Дж. Мейър (Salovey & Mayer, 1990⁹; Mayer et al., 2000) предлагат модел на емоционална интелигентност с 4 компонента:

1. *Възприемане на емоциите*. Първата стъпка в разбирането на емоциите е да се възприемат точно. В това отношение разбирането на невербалните сигнали, като езика на тялото и изразженията на лицето, са от голямо значение.

2. *Разсъждения с емоциите*. Следващата стъпка включва използване на емоциите за насърчаване на мисленето и когнитивната активност. Емоциите подпомагат

приоритетизирането на онова, на което трябва да обърнем внимание и да реагираме. Обикновено реагираме на неща, които привличат и задържат вниманието ни.

3. *Разбиране на емоциите.* Емоциите, които възприемаме, носят голямо разнообразие от значения. Ако някой изразява гневни емоции, наблюдателят трябва да интерпретира причината и значението на неговия гняв. Например ако шефът ви действа ядосано, това може да означава, че е недоволен от работата ви; че може да е получил спешен билет на път за офиса, или че се е скарал със съпругата си. Същото важи за учителите и учениците.

4. *Управление на емоциите.* Способността за ефективно управление на емоциите е ключова част от емоционалната интелигентност. Регулирането на собствените емоции, реагирането по подходящ начин на тях и реагирането на емоции на другите – всички заедно са важни аспекти на емоционалното управление.

Както се вижда, компонентите са подредени по сложност – от по-елементарни към по-сложни психологически интегрирани процеси. Първият компонент изисква възприемане и изразяване на емоции, докато четвъртият изисква съзнателна рефлексивна регулация на емоциите. От една страна, емоционалната интелигентност предполага умения да изразяваме и контролираме собствените емоции и от друга – да разбираме, интерпретираме и реагираме на емоциите на другите. „Всички страсти са хубави, когато ние ги владеем; всички са глупави, когато им се подчиняваме“ (Жан-Жак Русо). Някои смятат, че емоционалната интелигентност (EI) е по-важна от коефициента за интелигентност (IQ).

Д. Гоулмън (Гоулмън, 1995) твърди, че „успехът в училище на едно дете не може да се предскаже толкова по натрупания фонд от факти или по преждевременно развитата му способност да чете, колкото по наличието на емоционални и социални умения; да е уверено в себе си и да се интересува: да знае какъв вид поведение се очаква от него и как да обуздае импулса да се държи зле; да е в състояние да изчаква, да следва указания, да се обръща към учителите за помощ и да изразява своите потребности, като се разбира с другите деца“. Емоционалната интелигентност е ключова за успешни контакти с други хора и за постигане на поставените цели. Затова много компании прилагат тестове за емоционална интелигентност при наемане на работници. Според Д. Гоулмън (Гоулмън, 1995) емоционалната интелигентност се характеризира с пет елемента: самосъзнание, саморегулация, мотивация, емпатия и социални умения. Подходът при анализиране на емоционалната интелигентност е различен и не се припокрива със схващането на Х. Гарднър (Gardner, 1993) за множествената интелигентност. Емоционалната интелигентност пронизва всеки компонент на множествената интелигентност.

Намаляването на повишената тревожност в учебния процес много автори търсят в развитието на интерес към ученето чрез поощряване на любопитството. Любимата работа не предизвиква умора и рядко води до преумора. Дж. Литмън (Литмън, 2005) предлага нов модел на стимулиране на любопитството, който съчетава „искане“ и „харесване“ и свързва мотивацията с емоционалния опит.

Предназначението на модела е знанията да се усвояват с удоволствие, като се осигурява оптимален аразъзъл и управление чрез любопитство – относително неприятно преживяване на несигурност, чието намаляване е възнаграждаващо. Нови и необикновени стимули привличат и поддържат вниманието, а новата информация разрешава несигурността. Известна е поговорката „Curiosity might have killed the cat but the satisfaction brought it back“ (Любопитството би могло да убие котката, но удоволствието го връща обратно), която показва, че подбудите са свързани с физиологично състояние – нарушаване на хомеостазата и компенсаторна реакция. Липсата на знание (проблемна ситуация, познавателна пропаст, knowledge gap) предизвиква несигурност, усещане за лишаване от знание, което стимулира ученето чрез търсене. Като движеща сила се приема „чувството за знание“ (feeling of knowledge – FOK). При висок FOK любопитството е ниско. Хора, които смятат, че много знаят, че са достигнали тавана на познанието, не се развиват. Този модел има прилики с концепцията на Л. С. Виготски за зоната на най-близкото развитие (Vygotsky, 1978). Моделът на Литмън обединява любопитството като преживяване на лишаване (отрицателни емоции) и любопитството като преживяване на интерес (положителни емоции), при което търсенето на необходимото знание се съчетава с приятно, вълнуващо откритие – неприятното чувство на напрежение предхожда приятното чувство на задоволство.

Сериозен проблем пред психолози, педагози и практикуващи учители е изследването на тревожността в часовете по отделните учебни предмети и намаляването на изпитната тревожност. Много преподаватели по математика и природни науки (Fraser et al., 1983; Olatoye et al., 2009) изследват тревожността на учениците при усвояване на новото учебно съдържание, за да определят ефективността на използваните образователни стратегии, други изследват изпитната тревожност и начините за понижаването ѝ (Ergene, 2003; Wren, Benson, 2004; Von der Embse et al, 2014; Ping et al., 2008), трети – тревожността и изискванията за дисциплина, и т.н. Интерес представляват създадените методи и инструментариум за изследване на тревожността, валидизирането на скалите за тревожност (Lubin et al., 1986; Wren, Benson, 2004; Hajiamini et al., 2012; Mousavi et al, 2007) и други. Намаляването на тревожността е важна цел на обучението, свързана с повишаване на постиженията и личностното формиране на учениците (Куликов, 2000). По тази причина много учители се интересуват как да установят нежелани равнища на тревожност в класната стая и какви дидактически технологии да използват за преодоляването им. Високата тревожност може да бъде сериозна пречка в ефективното функциониране на учениците в учебния процес. Негативната корелация между тревожност и постижения на учениците, установена от много автори (Fraser et al., 1983; Wren & Benson, 2004), обосновава необходимостта от разработване на инструментариум за оценка на тревожността и на ефективна методика на обучение за редуциране на високите нива на тревожност.

Изводи

Анализът на психологическите и педагогическите схващания за емоциите и за тревожността като част от тях разкрива незаменната им роля в образователния процес и във формирането на личностните качества на ученика. Емоциите оказват влияние върху качеството и ефективността на ученето, върху взаимоотношенията на субектите в училище и върху бъдещата реализация на младото поколение. Те участват във всички функции на психиката – познавателна, регулативна, креативна и рефлексивна.

Интересът на учените към изследване на същността, класификацията, ролята и управлението на емоциите непрекъснато нараства и изучаването на техните постижения предлага нови възможности за повишаване на ефективността на обучението и за решаване на много наболели въпроси в образователната сфера.

От началото на деветдесетте години на XX век досега усилено се изследва и развива концепцията за емоционалната интелигентност и се раждат нови идеи за усъвършенстване на учебно-възпитателния процес.

Основателно се разработват и валидизират тестове и скали за определяне на тревожността на учениците и за навременна намеса в управлението на емоционалните характеристики на процесите в училище.

Едновременно с това се установява пренебрегване на емоционалния живот на учениците и на развитието на емоционална интелигентност. В педагогическата практика най-често не се прави връзка между тревожност и успеваемост. Ниската успеваемост се обяснява главно с интереса на учениците и с отговорността на родителите. Всички усилия са насочени към развитие на когнитивната сфера и към овладяването на знания. Не ни е известна разработена методика и валидиран инструментариум за изследване на тревожността на учениците в учебния процес по отделните учебни предмети и за оценка на влиянието на училищната среда върху повишаването ѝ до степен на гняв и агресия. Изследванията са насочени към оказване на помощ на уязвими лица, страдащи от психически разстройства в резултат на преживени травми. Тези изследвания са важни и необходими, но приоритетно би трябвало да се изследват и развиват способностите на учениците за справяне с предизвикателствата в живота, преди тревожността да се е превърнала в стрес и психическо разстройство, когато е трудно, ниско ефективно и скъпо струващо да се получат трайни подобрения. Грижата и дейността за формиране на емоционална интелигентност трябва да започнат, преди да са нанесени щети върху психиката на детето, за да не се вреди на успешното му социалното интегриране.

БЕЛЕЖКИ

1. <http://www.merriam-webster.com/> Merriam-Webster Dictionary
2. [http://en.wikipedia.org/wiki/Psyche_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Psyche_(psychology))
3. <http://robinnixon.com/thejourney/wp-content/uploads/2011/10/Plutchik.png>
Колелото на Плътчек за емоциите

4. <http://online-psychotherapy.info/basics/anxiety.htm> Банов, Вл. Тревожност: състояние, симптоми, видове. Страх и тревожност.
5. http://berezin-fb.su/trevoga_i_adaptacionnye_mehanizmy/psihicheskaja_adaptacija_i_trevoga/ Тревожный ряд
6. <http://dictionary.reference.com/browse/emotional+intelligence?s=t>
7. <http://eqi.org/eidefs.htm>
8. <http://psychology.about.com/b/2013/07/26/emotional-intelligence-psychology-definition-of-the-week.htm>
9. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

ЛИТЕРАТУРА

- Айзенк, М. У. (1987). Учене, памет и личност. В: Н. J. Eysenck (Ed.) *A Model for Personality (Модел за личност)*, стр. 245 – 313, С., Наука и изкуство, 1987.
- Андрейчин, Л., Георгиев, Л., Илчев, Ст., Костов, Н., Леков, Ив., Стойков, Ст., Тодоров, Цв. (Ред.) (1976). *Български тълковен речник*. София: Наука и изкуство.
- Анохин, П. К. (1962). Опережающее отражение действительности. *Вопросы философии*, 7.
- Аргайл, М., Хендерсън, М. (1989). *Анатомия на човешките отношения*. София: Наука и изкуство.
- Аристотел за душата (1979). София: Наука и изкуство. Философско наследство (превод д-р Марко Марков).
- Березин, Ф. Б. (1988). *Психическая и психологическая адаптация человека*. Л., Наука.
- Браун, Д. (2009). *Изгубеният символ*. ИК „Бард“ ООД.
- Грановская, Р. М. (1984). *Элементы практической психологии*. Издательство Ленинградского университета.
- Десев, Л. (1993). *Психология на учебния процес*. СУ „Св. Климент Охридски“, ЦИУУ.
- Димитрова, М., Спасова, А. (1980). *Синонимен речник на съвременния български книжовен език*. София: Българска академия на науките.
- Зобов, А. С. (1983). Особенности волевой регуляции поведения в эмоциональных условиях (на примере школьников старшего возраста): Автореф. дис. ...канд. наук. - Л.
- Ильин, Е. П. (2001). *Эмоции и чувства*. Издательский дом „Питер“, Серия „Мастера психологии“.
- Китаев-Смык, Л. А. (1983). *Психология стресса*. Москва: Наука.
- Киркегор, С. (1992). *Понятието страх*. Варна: Издателска къща СТЕНО.
- Коган, Б. М. (1980). *Стресс и адаптация*. Москва: Знание.
- Коновалов, В. Ф. (1986). *Психика человека*. Москва: Знание.
- Кондаш, О. (1981). *Волнение: страх перед испытанием*. Киев.

- Кочубей, Б., Новикова Е. (1988). *Эмоциональная устойчивость школьника*. Москва: Знание.
- Куликов, Л. В. (2000). *Психогигиена личности. Основные понятия и проблемы*. Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.
- Ливи, А. Б. и Мартин, И. (1987) Личност и обуславяне. В: Н. J. Eysenck (Ed.) *A Model for Personality (Модел за личност)*, 171 – 244, София: Наука и изкуство.
- Лутошкин, А. Н. (1978). *Эмоциональная жизнь детского коллектива*. Москва: Знание.
- Минчев, Б. (2013). *Психология. Еволюционно феноменологичен подход*. София: Сиела.
- Ницше, Ф. (1990). *Разждането на трагедията и други съчинения*. Наука и изкуство.
- Ницше, Ф. (1993). *Човешко, твърде човешко*. София: ИК „Христо Ботев“.
- Ольшанникова, А. Е. (1983). *Эмоции и воспитание*. Москва: Знание.
- Паул, Г. Е. (1987). Преглед на влиянието на мозъчните увреждания върху личността. В: Н. J. Eysenck (Ed.) *A Model for Personality (Модел за личност)*. 132 – 170, София: Наука и изкуство.
- Петровский, А. В. (Ред.) (1976). *Общая психология*. Москва: Просвещение.
- Попов, П., Овчаров, Р. (1983). *Химия на емоциите и поведението*. София: Наука и изкуство.
- Психологический словарь*. (1983). Москва: Педагогика.
- Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
- Самюелз, А., Шортър, Б. и Плаут, Ф. (1993). *Критически речник на аналитичната психология на К. Г. Юнг*. Плевен: Издателство ЕА.
- Сенека, Л. А. (1987). *Избрани диалози*. Философско наследство. София: Наука и изкуство.
- Симонов П. В. (1981). Эмоции и воспитание (вопросы воспитания в свете информационной теории эмоций). *Вопросы философии*, 5, 39 – 48.
- Стелмак, Р. М. (1987). Психология на екстраверсията и невротизма. В: Н. J. Eysenck (Ed.) *A Model for Personality (Модел за личност)*. София: Наука и изкуство.
- Фоминова А. Н. (2000). Причини емоционального дискомфорта учащихся старших классов и условия его преодоления: Автореф. дис. ...канд. наук. – Новгород.
- Фройд, З. (1927). *Върху психоанализата*. Психологическа библиотека. София: Пряпорецъ.
- Фройд, З. (1990). *Въведение в психоанализата*. София: Наука и изкуство.
- Фройд, З. (1932). *Неосъзнатото*. Психологическа библиотека. София: Доверие.
- Фройд, З. (1993). *Неврозите: Произход и лекуване*. София: Евразия.
- Черникова, О. А. (1973). Психологические особенности спортивных эмоций. *Психология и современный спорт*. Москва. 190 – 206.
- Bartlett, D. (2002). *Stress, perspectives and processes*. Open University Press, Celtic Court, Buckingham, Philadelphia, p. 1 – 173.

- Belzer, K. D., McKee, M. B. & Liebowitz, M. R. (2003). Social anxiety disorder: current perspectives on diagnosis and treatment. *Primary Psychiatry*, 12 (11): 35 – 48.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, vol. 24 (3): 313 – 328.
- Fraser, B. J., Nash, R. & Fisher, D. L. (1983). Anxiety in science classrooms: its measurement and relationship to classroom environment. *Research in Science and Technological Education*, vol. 1, No 2, p. 201 – 208.
- Gang, P. S. (1989). *Rethinking education*. Dagaz Press, Atlanta, Georgia.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York, 468 pp.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books – Business & Economics, 352 pp.
- Hajiamini, Z., Mohamadi, A., Ebadi, A., Ashtiamini, A. F., Tavousi, M. & Montazeri, A. (2012). The school anxiety scale – teacher report (SAS-TR): translation and psychometric properties of the Uranian version. BioMedCentral, Ltd, *Psychiatry*, 12:82.
- Izard, C. A. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press, New York.
- Kennedy-Moore, E. & Watson, J. C. (1999). *Expressing emotion: Myths, Realities & Therapeutic Strategies*. New York, The Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. NY, Springer publishing Company.
- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasure of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19 (6): 793 – 814.
- Lubin, B., Zuckerman, M., Hanson, P. G., Armstrong, T. R., Rinck, C. M. & Seever, M. (1986). Reliability and validity of the multiple affect adjective check list-revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, v. 8, No 2, p. 103 – 117.
- Mousavi, R., Moradi, A. R., Farzad, V., Mahadavi, H. E & Spence, S. H. (2007). Psychometric properties of the Spence children's anxiety scale with Uranian sample. *International Psychology Journal*, 1 (1): 1 – 16.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Intelligence* (pp. 396 – 420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mueller, J. H. & Courtois, M. R. (1980). Test anxiety and breadth of encoding experiences in free recall. *Journal of Research in Personality*, 14: 458 – 466.
- Olatoye, R. A. (2009). Students' test anxiety, motivation for examinations and science achievement in junior secondary schools in Ogun State, Nigeria. *International Journal of Psychology and Counselling*, v. 1(10): 194 – 198.
- Payne, Sh. & Horn, S. (Ed.) (2002). *Health psychology*. McGraw Hill Education.
- Ping, L. T., Subramaniam, K. & Krishnaswamy, S. (2008). Test anxiety: State, trait and relationship with exam satisfaction. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, v. 15, No 2: 18 – 23.
- Plutchik, Robert. (1980), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion 1*, New York: Academic.

- Plutchik, Robert. (2002). *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Reeve, J. (2013). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.) Hoboken, NJ: Wiley.
- Selye, H. (1976). *The Stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Semmer, N. K. (2006). Personality, stress and coping. In: M. Vollrath (Ed.) (2006). *Handbook of Personality and health*. John Wiley & Sons, Ltd, p. 73 – 114.
- Smith, C. A. & Lazarus, R. S. (1990). Chapter 23. Emotion and Adaptation. In L.A. Pervin (Ed.). *Handbook of Personality: Theory and Research*. (pp. 609 – 637). New York: Guilford.
- Tomkins, S. S. (2008). *Affect, imagery, consciousness*. New York: Springer Publishing Co.
- Vollrath, M. (Ed.). (2006). *Handbook of personality and health*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Von der Embse, N. P., Mata, A. D., Egools, N. & Scott, E.C (2014). Latent Profile Analyses of Test Anxiety: A Pilot Study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 32(2): 165 – 172.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Trans. Cole, Michael. Boston: Harvard University Press.
- Wren, D. G. & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress and Coping*, v. 17, No 3:227 – 240.

ANXIETY IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

Abstract. On the basis of theoretical analysis the achievements of psychology and pedagogics were synthesized in order to reveal the nature, classification and roles of emotions in education.

Anxiety was studied as part of the system of emotions and attention was drawn on its impact on learning and success in introverted and extroverted students. With the aid of content analysis, observations and personal experience opportunities were sought to overcome high anxiety and create a comfortable classroom. Attention was drawn to personal, situational and social anxiety and the factors causing them. Conclusions were made about the need to change the emphasis in education, taking into account the importance of emotional intelligence to improve the quality of teaching and to preparing students for the challenges of life in the risk society.

✉ **Dr. Zdravka Kostova, Assoc. Prof.**
Department of Information and In-service Training
University of Sofia
224, Tzar Boris III Blvd.
Sofia, Bulgaria
E-mail: zdravkako@abv.bg