

Серия: Инновационные психолого-педагогические технологии

В.И. Долгова

А.А. Нуртдинова

М.А. Соломатина

Подростковый оптимизм

Москва

2022

УДК 159.9

ББК 88

Д64

Исследование проведено в рамках научного проекта комплексного плана научно-исследовательской, проектной и организационной деятельности Научно-исследовательского центра Российской академии образования в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете на 2021-2023 годы «Психология и технология управления инновационными образовательными процессами в меняющемся мире», издано при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «МГПУ им. М.Е. Евсевьева»

Подростковый оптимизм / В.И. Долгова, А.А. Нуртдинова, М.А. Соломатина. — М.: ПЕРО, 2022. — 211 с. — 500 экз.

ISBN 978-5-00204-771-0

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Г.В. Акопов, г. Самара; доктор педагогических наук, профессор А.С. Бароненко, директор школы №1 г. Копейска

Анализ теоретических предпосылок исследования оптимизма у подростков, истории развития представлений о понятии в психологии; его особенностях и модели развития когнитивного компонента позволили авторам организовать и провести эмпирическое изучение названного феномена у младших подростков. Раскрыты этапы, методы и методики, дана характеристика выборки, получены убедительные результаты, составлены соответствующие рекомендации.

Адресуется всем субъектам образования для ознакомления и исследования своих качеств в процессе профессионального выбора и самоопределения.

УДК 159.9

ББК 88

ISBN 978-5-00204-771-0

© В.И. Долгова, А.А. Нуртдинова, М.А. Соломатина, 2022

© Издательство Перо, 2022

Содержание

Введение.....	4
I. Теоретические основы исследования оптимизма у младших подростков	8
1.1 Исследование проблемы оптимизма в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Психологические особенности оптимизма у младших подростков	15
II. Опытнo-экспериментальное исследование оптимизма у младших подростков.....	24
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	24
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов	31
2.3 Психолого-педагогические рекомендации для педагогов, родителей по формированию оптимизма у младших подростков	38
Заключение	47
Литература.....	50
Приложения	
1. Методики диагностики оптимизма.....	54
2. Результаты диагностики оптимизма	66
3. Факторы оптимизма:	
3.1 Потребность в достижениях среди подростков	80
3.2 Влияние детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков 14-15 лет.....	98
3.3 Психологически безопасное общение подростков	114
3.4 Тревожность	133
3.5 Самооценка и социометрический статус школьника	151
3.6 Влияние эмоций на успеваемость школьников.....	170
3.7 Школьная тревожность.....	191

ВВЕДЕНИЕ

Как уникальный феномен человеческого бытия оптимизм изучается давно. Корни первых научных, преимущественно философских, изысканий уходят вглубь веков и связаны с попыткой найти связь между оптимизмом и мировоззрением человека. В этом контексте оптимизм отражает ценностную сторону мировосприятия, поскольку его интерпретация основывается преимущественно на соотношении добра и зла. Для философии можно считать традиционным рассмотрением оптимизма в единстве с пессимизмом. Оптимизм (от лат. *optimus* – наилучший) и пессимизм (от лат. *pessimus* – наихудший) отражали противоположные отношения человека к ходу жизненных событий, противоположные установки на принятие наблюдаемых явлений и взаимодействие с ними.

Во все времена оптимизм символизировал не только веру, но и убеждение в возможности лучшего будущего, в возможности торжества добра над злом, победы справедливости над несправедливостью.

В последнее время феномен оптимизма стал объектом разных по целям и общенаучным установкам психологических исследований. Одна из причин этого, без сомнения, заключается в поисках ресурсов психики современного человека, жизнеспособность которого зависит от своевременности и точности реагирования на все вызовы меняющегося мира. Наряду с этим следует также признать стимулирующую роль исследований Мартина Селигмана.

Сегодня проблема оптимизма как никогда актуальна и востребована в обществе, потому что каждый человек, независимо от возраста, сталкивается время от времени со стрессовыми ситуациями, конфликтами, которые, в первую очередь,

отрицательно сказываются на эмоциональном благополучии человека, его здоровье и самочувствии. Для того, чтобы эффективнее справляться с такими проблемами, которые неизбежны и естественны, видеть из них выход, вариант решения, важно иметь такую установку, как оптимизм.

Оптимизм – это установка на поиск положительных аспектов в, казалось бы, беспросветной ситуации, когда обстоятельства, условия, люди указывают на безвыходность и неразрешимость, а человек-оптимист, не смотря на все преграды, может противостоять им, и добиться наилучшего для себя и других исхода, не пасть духом, как, например, пессимист. Люди-оптимисты довольно востребованы, они уверены в себе, благодаря чему могут проявлять активность в деятельности, они меньше подвержены унынию и невротизации, что важно для продуктивной жизнедеятельности. С такими людьми и дело спорится, и общение в радость, что не скажешь про пессимистов, людей, прямо противоположных оптимистам.

Пессимисты же совсем не замечают ничего хорошего или пропускают это мимо себя, они акцентируют свое внимание на «негативе», то есть их восприятие направлено на отрицательные моменты.

Таким образом, оптимизм – важная составляющая в жизни человека, быть оптимистом – быть непобедимым, поэтому важно помочь человеку сформировать оптимистический взгляд.

Цель исследования: провести теоретическое и эмпирическое исследование оптимизма у младших подростков.

Объект исследования: оптимизм младших подростков.

Предмет исследования: исследование оптимизма у младших подростков.

Гипотеза: у младших подростков преобладает средний уровень оптимизма.

Задачи:

1. Исследовать проблему оптимизма в психолого-педагогической литературе.

2. Изучить психологические особенности оптимизма у младших подростков.

3. Определить этапы, методы и методики исследования оптимизма.

4. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.

5. Составить психолого-педагогические рекомендации для педагогов, родителей по формированию оптимизма у младших подростков.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, обобщение, синтез.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по психодиагностическим методикам:

– «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн);

– «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин);

– Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная

школа №121 г. Челябинска». В исследовании принимали участие обучающиеся 5-х классов (5 «Б» класс, 5 «В» класс и 5 «Г» класс) в количестве 72 человек.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПТИМИЗМА У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1 Исследование проблемы оптимизма в психолого-педагогической литературе

В последнее время феномен оптимизма стал объектом разных по целям и общенаучным установкам психологических исследований. Одна из причин этого, без сомнения, заключается в поисках ресурсов психики современного человека, жизнеспособность которого зависит от своевременности и точности реагирования на все вызовы меняющегося мира [20, с. 7-8].

В отечественной психологии такое понятие, как «оптимизм», точно не определяется. Однако, в традиционной российской психологии изучаются положительные и отрицательные психические проявления [22]. В частности, при анализе мотивационно-эмоциональной сферы личности Л. С. Выготский (1930) писал: «Эмоция, или волнение, возникает в нас всякий раз, когда равновесие наше со средой оказывается нарушенным. Если это нарушение сказывается в нашем усилении, в относительном превосходстве нашем над теми трудностями, перед которыми мы поставлены, в нас возникает обычно положительная эмоция – радость, гордость и т.п. Если наоборот, равновесие нарушается не в нашу пользу, если... мы... осознаем свою беспомощность, ... в нас возникает отрицательная эмоция – гнев, страх, печаль» [6, с. 42-43].

Представители гуманистической психологии рассматривают оптимизм следующим образом: оптимизм – это положительная сущность индивида, которая существует в нем как определенный потенциал, способный раскрыться в особых условиях [3, с. 342].

Карл Рэнсом Роджерс был уверен в том, что человек развивается в положительном направлении. И все же, когда на данном пути развития появляются сложные жизненные обстоятельства, человек, не осознавая этого, начинает использовать механизмы психологической защиты и становится ожесточенным, эмоционально холодным, пессимистичным.

В экзистенциальной психологии так же, как и в гуманистической, сущность человека представляется позитивной, но человек добивается ее при самосозидании, она не дана ему изначально. Эта позитивная сущность – решение, принятое человеком, в результате его определенной активности.

В социальной психологии понятиями оптимизм и пессимизм обозначают свойство индивида, или результат начала социализации. В данном направлении условия социума играют значительную роль для развития оптимизма [18].

Чарльз Эджертон Осгуд, сторонник бихевиоризма, говорил: «Человек может сам изменить свою жизнь, изменив отношение к ней. От того, как человек относится к чему-либо, будет зависеть содержание его внутреннего мира, психическое состояние, здоровье и другие составляющие» [цит. по 18, с. 89].

Изучение в 1960-1970-х гг. феномена выученной беспомощности привело Мартина Селигмана к созданию теории оптимизма. Исследователь, положивший начало позитивной психологии, в своей концепции «выученной беспомощности» объяснял, что пессимисты отличаются верой в то, что любые труды и старания не имеют пользы, невезение вечно, что их дела провалятся, и в этом они будут виноваты исключительно сами. Оптимисты же отличаются верой в то, что проблемные ситуации и

затруднения – временны, что их вина в произошедшем не так значительна, по большей части дело в условиях, от них не зависящих. Проигрыш оптимистов не сломит. Проблема для них – это возможность для саморазвития, поэтому они активно решают ее, меняясь в процессе решения [25].

В соответствии с теорией оптимизма, приобретенные в «борьбе с реальностью» успехи служат причиной того, что временные, даже, казалось бы, непреодолимые трудности сохраняют мотивацию к активным действиям, точнее: снижают мотивацию к активности в меньшей степени, чем это происходит у пессимистически настроенных людей, более склонных к формированию выученной беспомощности [24].

Оптимизм – это восприятие жизни сквозь призму позитива, а пессимизм – призму разочарования и уныния. Эти призмы – не просто умонастроения, это еще и два варианта практической ориентации в жизни. Доказано экспериментальными исследованиями, что люди-оптимисты считают свои цели достижимыми, они прилагают все возможные усилия, чтобы их достичь, несмотря на трудности и временные затраты [26, с. 43].

Люди-пессимисты считают свои цели несбыточными, недостижимыми, и даже не берутся за то, чтобы что-либо предпринять в направлении их реализации.

Зачастую под понятием «оптимизм» рассматривают некую установку в позитивном ключе, проявляющуюся в вере в то, что произойдут положительные изменения в жизни, независимо от способностей личности. При этом, рассматривая понятия «оптимизм» и «надежда», в понятие надежды будет заложено представление о целенаправленном поведении. Это говорит о том,

что для достижения цели будут необходимы навыки, способности, напористость. Определение набора когнитивных признаков оптимизма и пессимизма происходит в некоторых направлениях [15, с. 47].

Общественно-психологическая трактовка опирается на то, что ожидание, что произойдут события, определенная установка на эти события, которая может быть отрицательной или положительной – это и есть оптимизм. В данном подходе оптимистами называют людей, которые имеют позитивные ожидания о событиях и о будущем [цит. по 3, с. 342].

У пессимистов есть негативные ожидания о событиях и о будущем. При этом определенное ожидание, негативное или позитивное, – это всего лишь один из признаков отличия между пессимистами и оптимистами. Для пессимистов естественно подавленное настроение, эмоции печали и грусти, для оптимистов же естественно приподнятое, бодрое настроение, эмоция радости. Подавленное настроение – это следствие пессимистического восприятия, негативных ожиданий. Суть в том, что пессимист исключает эмоцию радости, а также все мысли, связанные с этой эмоцией. Такое отношение человека подавляет волю и активность. Человек, который долгое время пребывает пессимистом, уже сделал для себя выбор – не браться за разрешение проблемы, довольствоваться малым. Альберт Швейцер развивал мысль, что пессимизм – это пониженная воля к жизни [цит. по 15, с. 47].

Воля, ее наличие, считается так же одним из признаков, который дает понимание, что мы имеем дело с оптимистом. Реализация жизненных ценностей, целей, самореализация личности – все это происходит благодаря силе воли. Воля делает оптимиста сильным

духом, способным контролировать свои дела, позволяет быть терпеливым и усердным.

Иван Александрович Ильин писал, что оптимист – это не легкомысленный весельчак всегда в хорошем настроении, оптимист – это человек, который имеет жизненную силу и волю к будущему [цит. по 2, с. 103].

Еще один признак отличия – в оптимизме присутствует вера. Вера человека в себя, в других людей, в будущее, в лучший жизненный сценарий. Оптимист обладает убежденностью и уверенностью в своих силах. Такая уверенность направляет и придает форму человеческим устремлениям [29, с. 10].

Таким образом, можно сделать вывод, что оптимизм – это позиция убежденности в преодолении затруднительных событий, убежденности в их непродолжительном по времени характере, которая имеет основу в вере в себя и свои ресурсы. Также оптимизм – это активная позиция личности, влияющая на выбор копинг-стратегий, на устойчивость к стрессу. Основные отличительные признаки, названные выше, дают представление о том, как могут отличаться копинг-стратегии у оптимиста и пессимиста [1, с. 128].

Восприятие в оптимистическом ключе ведет к более успешному и продуктивному взаимодействию с другими людьми. С оптимистами бывает гораздо легче и приятнее вести диалог, чем с пессимистами, с их недовольством и изматывающими негативными ожиданиями.

На происхождение оптимизма есть разные точки зрения. Согласно первой точке зрения, оптимизм – биологический компонент. Такого эволюционного взгляда придерживается Лайонел Тайгер, который утверждает, что оптимизм – это биологически

целесообразное явление, которое помогает человеку выжить в стрессовых условиях. Согласно второй точке зрения, оптимизм – это усвоенный когнитивный стиль. Такого взгляда придерживался Мартин Элиас Пит Селигман. Он изучал депрессию с помощью экспериментов. В них он выявил, что испытуемые, которые были помещены в неблагоприятные условия, лишенные возможности какого-либо влияния на ситуацию, постепенно сдавались, и, когда, наконец, появлялась возможность влияния на выход из этих условий, испытуемые не проявляли никаких усилий. Так было открыто явление «выученной беспомощности» [10, с. 86]. Пессимисты не думают избавиться от страданий, когда находятся в стрессовых условиях, они беспомощны. Беспомощность появляется не из-за самих стрессовых условий, а из-за невозможности контролировать эти условия.

Однако, в таких трудных условиях находятся и люди, которые могут сохранить инициативу, не бросая попытки пытаться найти выход. Эти люди – оптимисты. Мартин Селигман развивал мысль о том, что, если в человеке есть оптимизм, то мотивация активно действовать у такого человека снижается незначительно при столкновении с проблемной ситуацией, в отличие от пессимистов, которые мгновенно становятся пассивными при ее разрешении [10, с. 88].

Оптимистический стиль мышления формируется с помощью осознанных усилий, так считал Мартин Селигман, основоположник позитивной психологии. В позитивной психологии утверждалось, что человек испытывает самые различные эмоции при столкновении с жизненными трудностями. Баланс положительных и отрицательных эмоций зависит от уровня оптимизма. Оптимисты

верят в положительный результат, даже если дела плохи. Такая уверенность создает эмоции радости. Пессимисты же верят в отрицательный результат, что создает негативные эмоции.

Оптимисты уверены в себе, в своей интуиции, в своих принятых решениях, а также уверены в людях, которые их окружают. Оптимистов к тому же отличает то, что они не застревают на вопросе: «Почему это произошло, в чем причина?», они нацелены на разрешение проблемы, ведь у них есть необходимые для этого энергия, сила воли и твердость духа. У пессимистов же все иначе, они, попадая в тяжелую ситуацию, не сопротивляются, ситуацию не разрешают, страдают, и воспринимают все это как положенное, заслуженное. Их настроение удрученное, а воля снижена [11].

Что касается копинг-стратегии – деятельности по поддержанию и сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям, то оптимисты используют стратегию мобилизации и агрессии, то есть они активно воздействуют на ситуацию. Эта стратегия включает: подготовку к тому, что ожидает человека, формулировку проблемы, поиск выхода. Такая стратегия в большей степени продуктивна и конструктивна. Пессимисты пользуются стратегией избегания, которая предполагает уход от проблемной ситуации, без ее разрешения [16].

Стоит заметить, что позитивное может включать и негативное в зависимости от конкретных условий и обстоятельств. Например, исследуя деятельность юриста, Мартин Селигман обнаружил позитивное значение пессимизма, связанного с осторожностью, которую должен проявлять юрист для успешного решения профессиональных задач: «Умение предвидеть опасный поворот

событий в деле клиента оборачивается склонностью строить мрачные прогнозы в быту... Беда юристов в том, что они не могут найти решение, в общем, непростой задачи: как, оставаясь пессимистом в профессии, не стать им в жизни?» [7, с. 234–235]. Задача позитивной психологии, по мнению Селигмана, состоит в том, чтобы оказать помощь юристам, сохраняя пессимизм на работе, стать оптимистами в обычной жизни.

Таким образом, проанализировав различные взгляды на проблему оптимизма (Ч. Осгуд, К. Роджерс, М. Селигман, Л. Тайгер, И. А. Ильин, А. Швейцер), можно сделать вывод, что оптимизм – это положительное восприятие действительности, уверенность в своих силах и возможностях улучшения жизни. Люди-оптимисты имеют активную жизненную позицию и готовы сделать все возможное для достижения своих целей, какими бы глобальными эти цели не казались.

1.2 Психологические особенности оптимизма у младших подростков

В такой возрастной период как младший подростковый возраст человек начинает свой путь преобразования из ребенка во взрослую личность, которая берет ответственность за свою жизнь и развитие. Период преобразования длится семь лет, он наполнен трансформациями и совпадает по темпам развития с младенчеством, когда происходят качественные изменения в структуре психики [5].

В период с 10 до 12 лет высока степень возможности развития полноценной личности. Этот возрастной период качественно своеобразен, в нем существуют свои психические новообразования. Большое внимание Галина Анатольевна Цукерман обращает на

способность к самоизменению, к установлению границ самости [цит. по 12].

Такие особенности младшего подросткового периода важны для взаимодействия с детьми, их развития, сбережения интереса к познавательной деятельности, к творческой деятельности, интереса к овладению ценностями науки и культуры, а также навыкам поведения в обществе на основе самоуважения и признания прав личности и достоинства других людей [5].

Исходя из изложенного, достаточно необходима ориентация психологов и педагогов на поиск средств для создания условий, способствующих достижению данных целей, в таком случае у младших подростков будет формироваться положительный образ «Я» и отношение к себе как к хорошему, успешному человеку [21].

Младшие подростки восприимчивы, гибки в поведении и открыты для сотрудничества, что дает возможность строить с ними взаимодействие, опираясь на диалог, партнерское общение.

Драгунова Татьяна Васильевна и Эльконин Даниил Борисович описали основные признаки изменений, происходящих с детьми младшего подросткового возраста. Учеба у младших подростков становится уже более осознанной, они встают на путь саморазвития. В общении со сверстниками они создают близкие межличностные отношения. Новообразование, которое появляется в этот период – взрослость, ребенок начинает ощущать себя взрослым и самостоятельным [30; 31].

Противоречивость подросткового возрастного периода, его кризисность, и вместе с тем восприимчивость для целенаправленного формирования коммуникативных, эмоциональных, мотивационных характеристик определяют

целесообразность глубокого изучения теоретико-прикладных исследований устойчивых свойств личности, составляющих личностный потенциал гармонизации психического развития подростков.

К таким свойствам следует отнести оптимизм личности. Интенсивная динамика исследовательского интереса психологов к оптимизму, его научное эмпирическое изучение (Е. Н. Осин, И. А. Смирнова, Ю. В. Шармай, В. Ю. Шевяхова) в возрастном и гендерном аспекте выявили особенности оптимистического мышления в области негативных и позитивных жизненных ситуаций. Также выявлены устойчивые положительные корреляционные связи с показателями субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью, счастья, жизненных целей, эффективности, настойчивости, мотивации достижения, проблемно ориентированного активного копинг-поведения подростков [14].

По данным Американской Академии психиатрии оптимизм в подростковом возрасте является достаточно эффективным средством против депрессии, оказывает положительное влияние на ментальное здоровье и психику подростков, уменьшает риск появления признаков депрессии в их будущей взрослой жизни. Оптимизм, по мнению М. Селигмана, является важнейшим фактором, определяющим психологическую устойчивость личности [10, с. 85].

Замышляева Марина Сергеевна и Крюкова Татьяна Леонидовна на основе исследования выявили, что оптимизм и пессимизм – это условия выбора способов совладания со стрессовыми ситуациями у взрослых и подростков [14].

Мартин Селигман, размышляя о динамике и возрастной сензитивности психики к формированию оптимизма, пришел к заключению о том, что дети от восьми до одиннадцати лет очень оптимистичны и имеют ресурс, количество которого важно, потому что в старшем подростковом возрасте, который идет сразу после младшего подросткового возраста, количество этого ресурса снижается, и для последующих возрастных периодов необходимо его сохранить [25].

Представленные положения актуализируют необходимость проанализировать психологические новообразования подросткового возраста в контексте формирования оптимизма младших подростков.

Афанасьева Александра Николаевна осуществляет попытку проанализировать возрастно-психологические основания формирования оптимизма в подростковом возрасте [3, с. 343]. По ее мнению, свойственная подросткам неустойчивость личности, которая выражается в борьбе черт, определяет неоднозначность характера и поведения. Подросток имеет разнонаправленные потребности, он испытывает желание быть в группе, и в то же время хочет обособиться, то есть остаться с собой наедине, а также он считает себя уникальной личностью, и в то же время старается внешне ничем не отличаться от других ребят. Все эти противоречия находят выражение в смене оптимизма и пессимизма. Подросток испытывает чувство взрослости, он хочет, чтобы все относились к нему как к взрослому, ищет равноправия в отношениях, часто путем конфликта отстаивает свою позицию.

Вера и настойчивость в реализации поведения, детерминированного обозначенным новообразованием, определяется

наличием оптимистических диспозиций подростков, становление которых имеет объективные возрастно-психологические основания. Подросток с очевидностью замечает, что у него становится больше силы, энергии, он видит, как увеличивается его рост, он становится физически зрелым. Он отдает себе отчет в том, что его способности и умения стали более обширны, поскольку его технические знания и навыки, познания в иностранном языке, а часто и в других науках нередко превосходит познания взрослых.

Во многом он может разбираться сам, его участие в жизни взрослых людей становится более значительным. Подросток все чаще занимается целеполаганием и планированием своей деятельности самостоятельно, чаще проявляет упорство, решительность при достижении целей. Осознание этих преобразований внушает подростку оптимизм относительно своей функциональной исполненности в мире [27].

Вместе с тем подростки не имеют определенного и устойчивого представления о своей личности, что проявляется в высокой чувствительности к оценке их поведения, поступков, результатов деятельности со стороны старших, к своим победам и поражениям, склонности завышать значение неудач и случайных успехов, похвал или негативных замечаний, оценивая их как значимые показатели положительных или отрицательных качеств личности. Поэтому незначительные неудачи и отрицательные отзывы со стороны других людей, причем не так важно, ровесников или старших, могут стимулировать у подростка неуверенность в себе, застенчивость, чувство неполноценности и пессимизм. В восприятии и осмыслении подростками трудных, стрессовых жизненных ситуаций, в зависимости от уровня оптимистичности, могут доминировать как

позитивные, так и негативные диспозиции, то есть предрасположенность личности к определенному поведению в конкретных условиях [23].

Современные подростки имеют направленность личности гуманистическую, эгоистическую, депрессивную, суицидальную, что показали исследования Егорычевой Ирины Дмитриевны. Гуманистическая направленность предполагает положительное отношение подростка к себе и обществу. Эгоистическая направленность предполагает превышение собственной значимости над общественной значимостью. Депрессивная направленность же предполагает низкую самооценку личности, при, возможно, положительном отношении к обществу. Суицидальная направленность предполагает, что общество, личность – ничто не значимо. Чарльз Карвер и Майкл Шейер пишут, что опыт общения детей со значимыми другими в раннем детстве – мощный фактор для формирования оптимизма. О значительной роли атрибутивного стиля родителей в формировании оптимизма детей подтверждают результаты исследований Крюковой Татьяны Леонидовны, по мнению которой формирование оптимистического атрибутивного стиля связано с позитивными родительскими установками [16, с. 90].

По мнению Т. Л. Крюковой, это условие не самое существенное в формировании оптимизма и пессимизма. Анализируя результаты исследований, она делает вывод о том, что младший подростковый возраст – сензитивный для формирования диспозиционного оптимизма или пессимизма [16, с. 91].

Мартин Селигман исследовал источники атрибутивного стиля у подростков. Он выделил такие источники, как атрибутивный стиль

родителей, оценивание взрослых, то есть родителей и педагогов, а также неблагоприятные события в жизни [10].

Стиль объяснения подростка формируется из обратной связи, которую он получает от взрослых в процессе воспитания. Подросток закрепляет объяснение его успехов или неудач, которое дают ему взрослые. Получается, что с самого раннего детства родители могут формировать пессимистический атрибутивный стиль, когда объясняют ошибки младшего подростка постоянными чертами характера и недостатком способностей. По мнению Мартина Селигмана, а также его последователей, важен так же характер критики взрослых по отношению к подростку. Исследования, проведенные им, показали, что характер критики взрослого человека отражается на характере самокритики подростка. Подросток, ошибку которого взрослый объяснял тем, что он плохо соображает, сам впоследствии в случае ошибки говорил о себе, как о глупом человеке.

Кризисы, появляющиеся в жизни подростка, являются источником формирования пессимистического стиля объяснения. Значительные потери, травмы, потрясения, которые были у подростка и носили постоянный характер, выработали у него беспомощность и убежденность в том, что он бессилен изменить что-либо. Однако, когда подросток видит, что его родители могут найти решение в какой-то затруднительной ситуации, то он формирует оптимистические установки [19].

Повышение оптимизма может представлять собой один из эффективных способов коррекции психологических трудностей подросткового периода. Белкин Август Соломонович полагает, что крушение оптимизма – самая серьезная проблема обучения. Можно

сказать, что важно способствовать стремлению к самоактуализации, усилению уверенности в себе, своей самооценности, формированию как оптимистических диспозиций, так и оптимистического атрибутивного стиля подростков. Исследования показывают противоречивость показателей оптимизма подростков. Выявлены испытуемые, проявляющие другие противоречивые двойственные тенденции в проявлении оптимизма, «демонстративный оптимизм и уверенность», создавая у окружающих иллюзию, что они оптимистичны, уверены в себе и своем будущем.

Мышление в оптимистическом ключе способствует снижению уровня тревожности, повышению оценки себя личностью. Мышление в пессимистическом ключе способствует повышению уровня тревожности и уверенности в своей беспомощности индивидом.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что младший подростковый возраст ввиду своей сензитивности, гибкости и большого наличия ресурса соответствует развитию у подростков оптимизма и оптимистического стиля мышления. Однако, стоит помнить, что младшие подростки сильно подвержены мнению и оценкам окружающих, что может отразиться на их дальнейшем восприятии себя самого и окружающей действительности, позитивном или негативном.

Выводы по главе 1

В главе 1 освещены теоретические основы исследования оптимизма: рассмотрены взгляды отечественных (Л. С. Выготский, М. С. Замышляева, И. А. Ильин, Т. Л. Крюкова, Е. Н. Осин, И. А. Смирнова, Ю. В. Шармай, В. Ю. Шевяхова) и зарубежных

(Ч. Карвер, А. Маслоу, Ч. Осгуд, К. Роджерс, М. Селигман, Л. Тайгер, М. Шейер) ученых по проблеме оптимизма и его развития у детей младшего подросткового возраста. А также изучены психологические особенности оптимизма у младших подростков.

Оптимизм – это положительное восприятие действительности, уверенность в своих силах и возможностях улучшения жизни. Люди-оптимисты имеют активную жизненную позицию и готовы сделать все возможное для достижения своих целей, какими бы глобальными эти цели не казались.

На формирование оптимизма младших подростков влияет несколько факторов: во-первых, позитивный опыт общения со значимыми старшими и сверстниками, атрибутивный стиль объяснения успехов и неудач, и, во-вторых, сензитивность и гибкость данного возрастного периода.

В следующей главе мы определим этапы, методы и методики исследования, охарактеризуем выборку, проанализируем результаты исследования и составим психолого-педагогические рекомендации для родителей и педагогов по формированию оптимизма у младших подростков.

2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОПТИМИЗМА У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Для достижения цели работы и проверки гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование.

Цель: провести теоретическое и эмпирическое исследование оптимизма у младших подростков.

Гипотеза: у младших подростков преобладает средний уровень оптимизма.

Исследование оптимизма у младших подростков проходило в три этапа:

1. Подготовительно-поисковый этап – теоретическое изучение проблемы оптимизма в психолого-педагогической литературе, психологических особенностей оптимизма у младших подростков, определение методов исследования.

2. Экспериментальный этап – определение методик исследования, базы исследования, беседа с педагогом-психологом, проведение тестирования.

3. Обобщающий этап – обработка полученных данных, анализ результатов, составление психолого-педагогических рекомендаций.

Методы, которые применялись в ходе исследования:

1. Теоретические методы.

Анализ – метод исследования, который включает в себя изучение предмета путем мысленного или практического расчленения его на составные элементы (части объекта, его признаки, свойства, отношения, характеристики, параметры и т.д.). Каждая из выделенных частей анализируется отдельно в пределах

единого целого. Проще говоря, это разложение предмета на его составные части с целью узнать его основные параметры и признаки. Анализ не упускает качество предметов. Разновидностью анализа является разделение классов предметов на подклассы – классификация и периодизация. Этот метод применяется как в практической деятельности, так и в мыслительной [13].

Обобщение – метод, состоящий в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств предметов и их отношений. Обобщение представляет собой переход на более высокую ступень абстракции путем выявления общих признаков (свойств, отношений, тенденций развития и т.п.) предметов рассматриваемой области, влечет за собой появление новых научных понятий, законов, теорий [13].

Синтез – метод изучения объекта в его целостности, в единстве и взаимной связи его частей. В процессе научных исследований синтез связан с анализом, поскольку он позволяет соединить части предмета, расчлененного в процессе анализа, установить их связь и познать предмет как единое целое. Результатом синтеза является совершенно новое образование, свойства которого есть не только внешнее соединение свойств компонентов, но также и результат их внутренней взаимосвязи и взаимозависимости [13].

2. Эмпирические методы.

Эксперимент – активное и целенаправленное вмешательство в протекание изучаемого процесса, соответствующее изменение объекта или его воспроизведение в специально созданных условиях. В ходе эксперимента изучаемый объект изолируется от влияния побочных обстоятельств и представляется в чистом виде. Таким образом, в эксперименте объект воспроизводится искусственно или

попадет в определенные условия, заданные целью исследования. При этом конкретные условия эксперимента задаются, контролируются и при необходимости многократно воспроизводятся. Существуют две основные стадии осуществления эксперимента: планирование и построение (определение его цели, типа, методов проведения); контроль процесса; интерпретация результатов [13].

Виды эксперимента:

- лабораторный (проводится в условиях лаборатории);
- естественный (проводится в реальных жизненных условиях);
- констатирующий (ограничивается констатацией изменений изучаемых психических явлений);
- формирующий (предусматривает целенаправленное воздействие экспериментатора на изучаемое психическое явление).

В нашем исследовании применялись естественный и констатирующий виды эксперимента.

Тестирование – стандартизованное, часто ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий. Под тестом понимается специфический инструмент для оценивания заданий психологических качеств личности. Он состоит из совокупности заданий для выявления частичных типов поведения. Все определения содержат следующие общие моменты:

Во-первых, тестирование – один из методов измерения в психодиагностике наряду с такими, как проективные методы, стандартизованные самоотчеты, интервью, аппаратные методы и др.

Во-вторых, это метод измерения свойств личности и особенностей интеллекта.

В-третьих, это метод измерения, который характеризуется высокой степенью объективности, надежности и валидности.

Психодиагностический метод (Л. Ф. Бурлачук) – исследовательский метод психологической науки, который имеет определенную специфику по отношению к традиционным исследовательским методам психологии, неэкспериментальному (описательному) и экспериментальному. Основной особенностью психодиагностического метода является его измерительно-испытательная направленность, за счет которой достигается количественная (и качественная) оценка изучаемого явления. Это становится возможным в результате выполнения требований стандартизации, валидности и надежности [17, с. 42-43].

Психодиагностический метод конкретизируется в трех основных диагностических подходах, которые практически охватывают все множество имеющихся психодиагностических методик: объективном, субъективном, проективном. Методы должны отличаться валидностью и надежностью. Внутри каждого из подходов могут быть легко выделены группы достаточно однородных, близких друг другу психодиагностических методик.

«Объективный» подход – диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и способа (особенностей) выполнения деятельности. Объективный подход к диагностике реализуется посредством тестов.

Тест (в переводе с английского – «испытание, проба, проверка») – стандартизированная психодиагностическая методика, представляющая собой систему специальных заданий, состоящих из

обычно кратких и ограниченных во времени испытаний, предназначенных для объективного измерения одного или нескольких аспектов целостной личности, установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми [17, с. 43].

Позволяет получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств, количественно оценить трудно поддающиеся измерению психологические качества – интеллектуальные или перцептивные способности, двигательные функции или личностные особенности, порог появления тревоги или досады в определенной ситуации, или же интерес, проявляемый к некоему виду активности. Обычно состоит из ряда относительно коротких испытаний, в качестве которых могут выступать различные задачи, вопросы, ситуации. Результаты измерения переводятся в нормированные значения прежде всего на основе межиндивидуальных различий [17, с. 43].

Для исследования оптимизма у младших подростков использовались следующие методики:

1. «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн).

Назначение психодиагностической методики: оценка степени выраженности оптимизма и активности (энергичности) личности, а также определение психологических типов по оси оптимизм-пессимизм.

Предлагаемая методика является адаптированным вариантом шкалы активности и оптимизма Шуллера и Комуниани (AOS). Наша российская версия шкалы AOS позволяет выделить пять типов

личности, отличающихся по степени выраженности оптимизма-пессимизма и активности-пассивности.

Валидизация опросника осуществлялась с помощью сопоставления результатов шкалы AOS и анкетирования испытуемых.

Стимульный материал, процедура обследования и «ключ» для обработки результатов представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 1.

2. «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин).

Назначение психодиагностической методики: измерение такой личностной черты, как оптимизм [9].

Оптимизм, измеряемый опросником, в понимании авторов представляет собой обобщенное ожидание того, что в будущем будут скорее происходить хорошие события, а не плохие; пессимизм же предполагает выраженность более негативных ожиданий относительно будущего [7; 8].

Опросник предложен в 1985 году Чарльзом Карвером и Майклом Шейером, валидизирован на русскоязычной выборке в 2003 году К. Муздыбаевым, в 2012 году Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и Е. Н. Осиным, в 2013 году – Д. А. Циринг и К. Ю. Эвниной [28].

Стимульный материал, процедура обследования и «ключ» для обработки результатов представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 1.

3. Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана.

Назначение психодиагностической методики: диагностика мотивации успеха и мотивации боязни неудачи.

Анализ многочисленных экспериментов, касающихся этой проблемы, позволяет нарисовать обобщенный портрет этих двух типов мотивации, ориентированных, соответственно, на успех и на неудачу.

Мотивация успеха. Личности этого типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия – ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Они склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Мотивация боязни неудачи. Личности этого типа мотивации малоинициативны. Избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели; плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат.

Стимульный материал, процедура обследования и «ключ» для обработки результатов представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 1.

Таким образом, в этом параграфе освещены этапы, методы и методики исследования. Исследование оптимизма у младших подростков было организовано в три этапа: подготовительно-поисковый этап, экспериментальный этап и обобщающий этап. В процессе исследования были использованы методы:

1. Теоретические: анализ, обобщение, синтез.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по психодиагностическим методикам:

- «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллери и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн);

– «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин);

– Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Исследование проходило в МБОУ «СОШ №121 г. Челябинска» среди учеников 5-х классов в марте 2022 года. В исследовании приняли участие 72 ребенка в возрасте 10-12 лет, 34 мальчика и 38 девочек. Испытуемым в стандартной последовательности предлагали выполнить задания по каждой методике. Все испытуемые, без исключения, отнеслись к эксперименту положительно.

Классы характеризовались педагогом-психологом: хорошая успеваемость, дети обладают способностью анализировать, обобщать и делать самостоятельные выводы. На уроках проявляется интерес к учебной деятельности, на поставленные вопросы выражают свою точку зрения. На нашем занятии дети увлеченно задавали вопросы по теме исследования, с ними спокойно можно было вести диалог.

Классные коллективы дружные. В классах нет ярко выраженных групп, все ребята охотно помогают друг другу и общаются все вместе.

Обучающихся можно охарактеризовать как любознательных, увлеченных личностей. Они имеют схожие интересы. Большинство слушает одну и ту же музыку, увлекаются похожими фильмами и телепередачами.

Критическое отношение к своим недостаткам проявляется далеко не всегда, но большинство может оценивать свою работу. Учащиеся умеют оценивать и деятельность своих товарищей. В классах преобладает спокойный, доброжелательный настрой и благоприятный психологический климат.

Исследование проводилось в групповом режиме, в привычной для детей обстановке (педагог-психолог выделила необходимое время для занятия, ученики сидели за партами на своих местах, в классе держалась дисциплина). Большая часть детей, которая участвовала в эксперименте, проявляла интерес и открытость. Инструкция выполнения заданий была доступно объяснена, каждый ребенок имел необходимое время для обдумывания ответов. Дети могли поднимать руку и задавать вопросы. Во всех трех классах присутствовал педагог, который мог контролировать дисциплину.

В начале исследования была выдвинута гипотеза о том, что у младших подростков преобладает средний уровень оптимизма.

На втором этапе исследования были определены следующие методики: «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн); «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин); Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана.

Представим результаты, полученные в ходе диагностики.

С учащимися было проведено исследование по методике «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн). Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 1 и в ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблице 2.

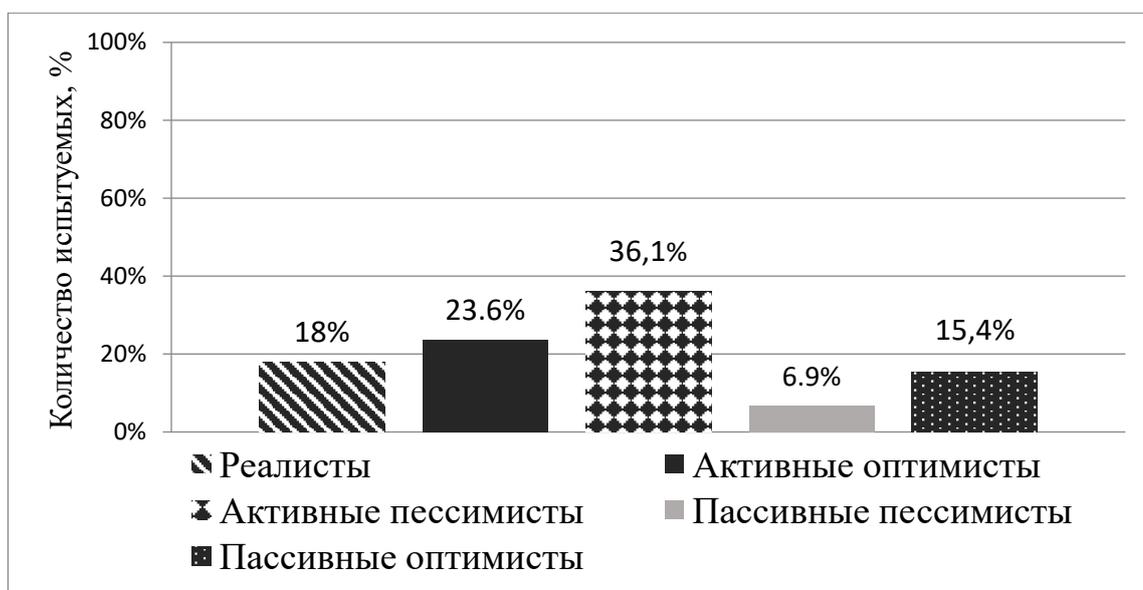


Рисунок 1 – Результаты исследования оптимизма и активности у младших подростков по методике «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн)

Проанализировав данные на рисунке 1 и таблицы 2 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2), мы получили следующие результаты:

1. Реалисты («Р») – 18% (13 человек) испытуемых. Такие обучающиеся при восприятии ситуации опираются на свои возможности и ресурсы на данный момент, а также соглашаются с тем, что имеют. Они эмоционально устойчивы к психологическому стрессу.

2. Активные оптимисты («АО» – «Энтузиаст») – 23,6% (17 человек) испытуемых. Такие люди уверены в себе, своих силах при достижении цели. Их восприятие сфокусировано на позитивных представлениях относительно будущего. Они активны в достижении поставленных целей. В стрессовой ситуации часто используют стратегию мобилизации и агрессии, при которой они совершают активные конструктивные действия по разрешению затруднений.

3. Активные пессимисты («АП» – «Негативист») – 36,1% (26 человек) испытуемых. Для них свойственна большая активность, но эта активность часто имеет деструктивный характер. Такие люди, вместо того, чтобы созидать новое, предпочитают разрушать старое. В трудных ситуациях часто используют агрессивные стратегии преодолевающего поведения.

4. Пассивные пессимисты («ПП» – «Жертва») – 6,9% (5 человек) испытуемых. Такой тип личности характеризуется бездействием и низкой верой в себя и других. Они не могут решиться на преобразования их жизни в положительном направлении. Их эмоциональное состояние часто подавленное. В проблемной ситуации используют стратегию ухода, считая себя жертвами.

5. Пассивные оптимисты («ПО» – «Лентяй») – 15,4% (11 человек) испытуемых. Их восприятие настроено на то, что все будет хорошо, но для этого они не предпринимают никаких действий, их активность низка. Они доброжелательные по отношению к другим людям, заряжают своим хорошим настроением других. Отрицательный аспект состоит в том, что они полагаются на удачу, чем на свои активные действия и принятие решений.

Также с обучающимися было проведено исследование по методике «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин). Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 2 и в ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблице 3.

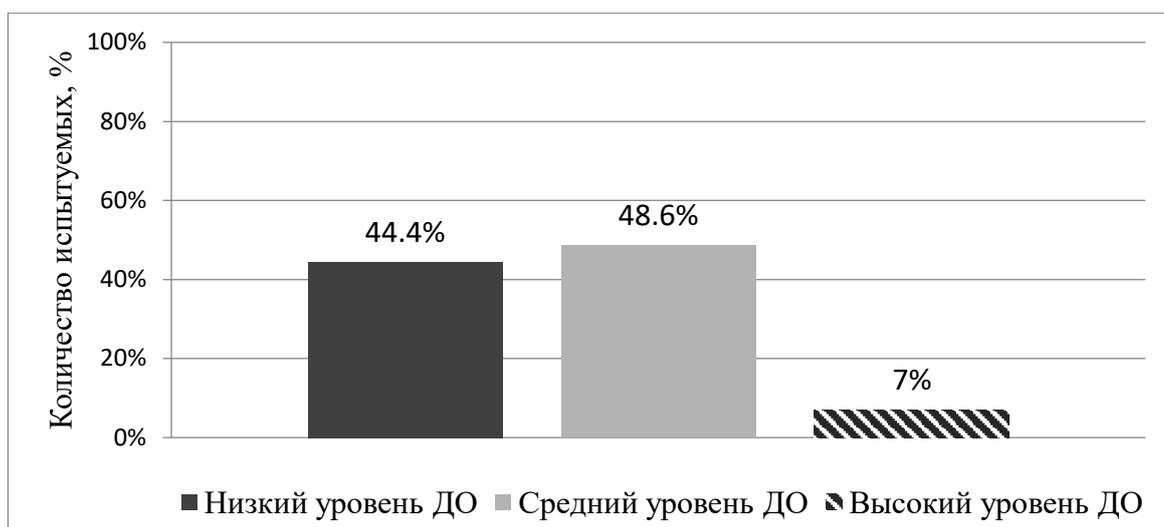


Рисунок 2 – Результаты исследования диспозиционного оптимизма у младших подростков по методике «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)

Проанализировав данные на рисунке 2 и таблицы 3 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2), мы выявили, что у большинства испытуемых наблюдается средний уровень диспозиционного оптимизма – 48,6% (35 человек). У 44,4% (32 человека) наблюдается низкий уровень диспозиционного оптимизма, и у 7% (5 человек) – высокий.

Это означает, что 44,4% (32 человека) испытуемых чувствуют недостаток уверенности в своих собственных силах, а также уверенности в позитивных перспективах собственного будущего. Также ребята при разрешении затруднительной ситуации пассивны, они не предпринимают активных действий для выхода из сложившейся ситуации. Они застревают на корне своих неудач, имеют сниженную силу воли.

И, наоборот, 7% (5 человек) испытуемых уверены в себе и своих способностях, могут противостоять невзгодам, быть инициативными, настойчивыми и разрешать свои затруднительные

ситуации. У них отмечается хорошее настроение и желание достигать успехов.

Следующим с обучающимися было проведено исследование по методике «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана. Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 3 и в ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблице 4.

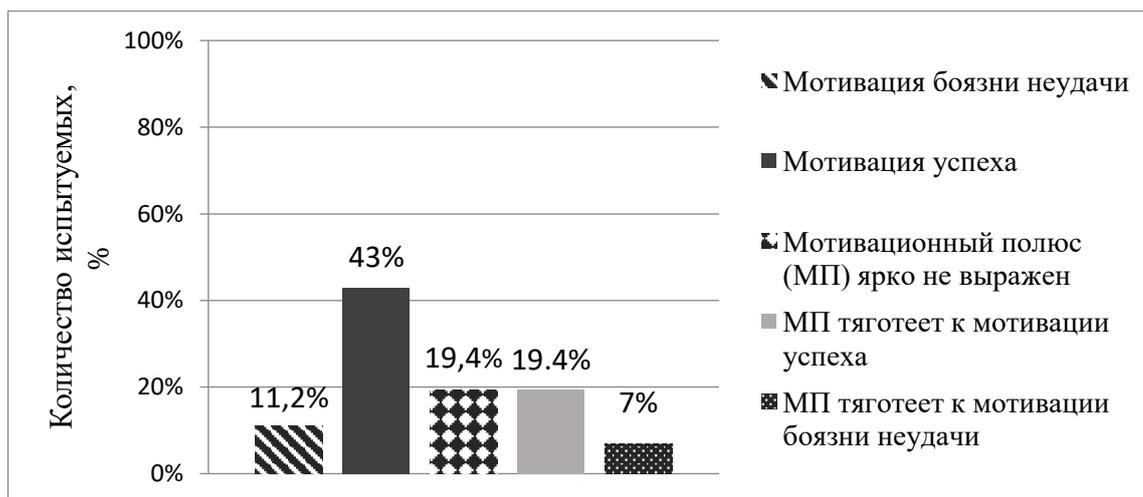


Рисунок 3 – Результаты исследования типа мотивации у младших подростков по методике «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана

Проанализировав данные на рисунке 3 и таблицы 4 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2), мы выявили, что у большинства испытуемых наблюдается мотивация успеха – 43% (31 человек). Личности этого типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия – ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Они склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хоть и выполнимые обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели. Если рискуют, то расчетливо.

При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего.

У 11,2% (8 человек) испытуемых наблюдается мотивация боязни неудачи. Личности этого типа мотивации малоинициативны. Избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели, плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат.

При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели (впрочем, нередки исключения). Склонны к восприятию и переживанию времени как «бесцельно текущего». Склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается. Причем это будет происходить независимо от того, «навязано» ли задание извне или выбрано самим субъектом.

Также у 19,4% (14 человек) испытуемых мотивационный полюс ярко не выражен, еще у 19,4% (14 человек) МП тяготеет к мотивации

успеха, и всего у 7% (5 человек) испытуемых МП тяготеет к мотивации боязни неудачи.

Таким образом, на данном этапе исследования охарактеризована выборка и проанализированы результаты исследования. По результатам исследования можно сделать вывод, что средний уровень оптимизма (у 48,6% испытуемых), активность (36,1% испытуемых – активные пессимисты, 23,6% испытуемых – активные оптимисты), а также мотивация успеха в деятельности (у 43% испытуемых выявлена мотивация успеха, и у 19,4% испытуемых мотивационный полюс тяготеет к мотивации успеха) являются доминирующими у учеников 5-х классов. Однако, есть и достаточное количество обучающихся с низким уровнем оптимизма (44,4% испытуемых).

По результатам исследования считаем необходимым составить психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по формированию оптимизма у младших подростков.

2.3 Психолого-педагогические рекомендации для педагогов, родителей по формированию оптимизма у младших подростков

Опираясь на полученные в ходе исследования теоретические положения и эмпирические данные, нами были составлены психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по формированию оптимизма у младших подростков.

Рекомендации для педагогов:

1. Создавайте ситуации успеха через выполнение заданий, посильных для всех учащихся, изучение нового материала с опорой на старые знания. Успешное выполнение заданий способствует позитивному восприятию подростком себя и своих умений.

2. Если обучающийся ошибся в чем-либо, направьте его на разрешение проблемной ситуации, подскажите, какие действия стоит предпринять.

3. Научите подростков разбираться в том, что им не понятно, начиная с малого. Одну большую задачу разбивайте на подзадачи так, чтобы каждый ученик смог самостоятельно их сделать. Если он в каком-то виде деятельности достиг мастерства, то внутренний оптимизм будет закрепляться.

4. По возможности старайтесь на уроке чаще обращаться к каждому обучающемуся, осуществляя постоянную «обратную связь» – корректировать неправильно понятое, способствовать тому, чтобы обучающиеся задавали вопросы. Благодаря этому обучающиеся будут чувствовать свою значимость, что способствует формированию оптимизма.

5. Оценивайте поступки обучающегося, а не его самого, как личность. Например: «Драться нельзя, потому что...», а не: «Ты плохой, потому что дерешься». Дети, которые столкнулись с агрессией и насилием, уже имеют низкую самооценку и искаженные ценности. Когда мы видим причину во внешних обстоятельствах, то помогаем подростку выделять себя из этих обстоятельств и, как следствие, изменять свое поведение к лучшему.

6. Поддерживайте позитивное поведение обучающихся поощрениями и наградами. Это может быть Ваше внимание или добрые слова.

7. По возможности игнорируйте негативные особенности поведения обучающегося и концентрируйте внимание на его положительных чертах. Обучающиеся требуют внимания к себе.

Обращая внимание на позитивные черты, Вы мотивируете их к такому поведению.

8. Создайте возможность для обучения. Например: «Ты разбил чашку. Пожалуйста, не набирай столько чашек – ты же видишь, как их легко разбить». Подталкивайте обучающегося к пониманию того, что он ошибается, но это не повлияет на Ваше отношение к нему, что бы ни случилось.

9. Будьте твердыми и справедливыми. Обучающиеся нуждаются в ощущении безопасности.

10. Предупреждайте конфликтную ситуацию еще до того, как она возникнет. Лучше предупредить конфликт, чем разрешать его.

11. Четко определяйте, чего Вы ожидаете от поведения обучающегося, если случится что-то не то. Обучающиеся не догадываются о том, что Вы хотите от них, поэтому четко объясните, что конкретно Вы ожидаете. Например, вместо фразы: «Не шумите!», объясните им, что именно Вы называете шумом и беспорядком.

12. Позволяйте обучающимся брать на себя ответственность за благополучие других. Это повышает значимость достижений обучающегося и его позитивное самовосприятие.

13. Повышайте чувство самоконтроля у подростков. Осуществляйте это через предоставление им возможности выбирать и принимать решение в посильных задачах.

14. Расположите обучающегося к себе, помогите ему преодолеть проблемные ситуации, например, не только в сфере образования, но и в отношениях между обучающимися, которые часто бывают конфликтными.

15. Разрешайте сложные ситуации при помощи чувства юмора, но помните, что шутки не должны быть ироничными и высмеивать или унижать обучающихся.

16. Извиняйтесь, если вы ошиблись. Если позволяет ситуация, то объясняйте причины, почему Вы повели себя именно так. Это показывает обучающимся, что ошибки – это нормально, но на них нужно учиться и впредь не повторять их. Такое поведение будет способствовать доверию и уважению, а также созданию у обучающегося своего положительного образа, если он совершит в чем-либо ошибку.

17. Прислушивайтесь к обучающемуся и разделяйте его чувства, мысли, которые он высказывает (или, на Ваш взгляд, переживает), даже если вы с ним не согласны. Это позволяет обучающемуся понять, что Вы интересуетесь его жизнью, что Вы справедливы.

Значительная роль в формировании оптимизма у младших подростков отводится семье. О роли атрибутивного стиля родителей в формировании оптимизма детей подтверждают результаты исследований Крюковой Татьяны Леонидовны, по мнению которой формирование оптимистического атрибутивного стиля связано с позитивными родительскими установками.

В связи с этим нами были сформулированы рекомендации для родителей по формированию оптимизма у младших подростков.

Рекомендации для родителей:

1. Выражайте свое недовольство отдельными действиями подростка, но не подростком в целом. Например, можно сказать: «Тебе не стоило повышать голос в этой ситуации, все можно было разрешить спокойно», а не «Ты невоспитанный грубиян!».

2. Можно осуждать действия подростка, но не его чувства, какими бы нежелательными или «непозволительными» они не были. Раз они у него возникли, значит, для этого есть основания.

3. Недовольства действиями подростка не должны быть систематическими, иначе они перерастут в неприятие его.

4. Не вмешивайтесь в дело, которым занят ребенок, если он не просит помощи. Своим невмешательством Вы будете сообщать ему: «С тобой все в порядке! Конечно, ты справишься самостоятельно!».

5. Если подростку трудно, и он готов принять помощь, обязательно помогите ему. При этом возьмите на себя только то, что он не может выполнить сам, остальное предоставьте сделать ему самому.

6. Личность и способности подростка развиваются только в той деятельности, которой он занимается по собственному желанию и с интересом.

7. Позволяйте Вашему подростку встречаться с отрицательными последствиями своих действий (или своего бездействия). Только тогда он будет взрослеть, становиться «сознательным» и формировать стратегии преодоления тех или иных препятствий.

8. Слушайте подростка. Активно слушать – значит, «возвращать» ему в беседе то, что он Вам поведал, при этом обозначив его чувство.

9. Если подросток вызывает у Вас своим поведением отрицательные переживания, сообщите ему об этом в ненасильственной форме. Когда Вы говорите о своих чувствах подростку, говорите от первого лица. Сообщите именно о себе, о своем переживании, а не о нем, не о его поведении.

10. Не требуйте от подростка невозможного или трудно выполнимого. Вместо этого посмотрите, что Вы можете изменить в окружающей обстановке.

11. Чтобы избегать излишних проблем и конфликтов, соразмеряйте собственные ожидания с возможностями подростка.

Существует несколько правил, которые помогают наладить и поддерживать в семье бесконфликтную дисциплину вместе с благоприятным психологическим климатом, что активно способствует формированию оптимистического атрибутивного стиля объяснения успехов или неудач.

Правило первое. Правила (ограничения, требования, запреты) обязательно должны быть в жизни каждого подростка.

Правило второе. Правил (ограничений, требований, запретов) не должно быть слишком много, и они должны быть гибкими.

Правило третье. Родительские требования не должны вступать в явное противоречие с важнейшими потребностями подростка.

Правило четвертое. Правила (ограничения, требования, запреты) должны быть согласованы взрослыми между собой.

Правило пятое. Тон, в котором сообщается требование или запрет, должен быть скорее дружественно-разъяснительным, чем повелительным.

Подростку, как и любому человеку, важно, чтобы его любили, понимали, признавали, уважали; чтобы он был кому-то нужен и близок; чтобы у него был успех – в делах, в учебе, творческой деятельности; чтобы он мог себя реализовать, развивать свои способности, самосовершенствоваться, уважать себя.

Положительное отношение к себе – основа психологического выживания, и подросток постоянно ищет и даже борется за него.

Также существует ряд простых, но эффективных упражнений, которые можно выполнять с подростком, чтобы формировать и укреплять оптимизм. Приведем некоторые из них:

1. Упражнение «Кувшинчик оптимизма».

Поучаствуйте в нем всей семьей. Возьмите любую емкость и назовите ее «кувшинчик оптимизма». В конце дня все члены семьи должны на листе бумаги перечислить все те положительные моменты, которые произошли с ними за день, и сложить их в «кувшинчик». В конце недели достаньте записки и прочитайте их. Это всегда так забавно! А также, помимо хорошего настроения, вы можете узнать что-то новое о тех, кто с вами рядом [4].

2. Упражнение «Большой Я, Маленький Я»

Сделайте упражнение сами, а после предложите выполнить его подростку. Вот что нужно делать.

Нарисуйте большую и толстую букву Я, чтобы в нее можно было вписывать характеристики. Начните с Большого Я: напишите рядом с ним негативную, всерьез обличающую вас характеристику – то, что вы считаете правдой. Важно быть предельно честным с самим собой. Если есть нечто, таящееся на задворках сознания, что вы загнали туда и с помощью железной дисциплины подавляете каждый раз, когда оно пытается прорваться наружу, то самое время вытащить его. Теперь начните заполнять Большое Я максимальным количеством Маленьких Я. Эти Я составляют законченную и ценную человеческую личность [4].

3. Упражнение «Позитивная установка»

Выпишите три позитивные установки. Повторяйте их ежедневно. Это те утверждения, которые применимы к вам в будущем – к тому, каким Вы стремитесь стать. Утверждения могут

быть как практическими, так и довольно абстрактными – выберите те, которые нужны Вам больше всего. Это может быть и пресловутое «Я люблю себя!», и «Мои мечты воплощаются в реальность. Я сделан из того же материала, из которого сделаны звезды!».

Используйте утверждения, а не отрицания. Например: «Я люблю себя, но не «Я не ненавижу себя», потому что если Вы представите себе все, что связано с последним заявлением, то почувствуете тревожность. В течение дня потратьте пару минут на то, чтобы несколько раз произнести вслух каждую из позитивных установок. Найдите место, где Вы сможете произносить фразы громко, – так вовлеченность в процесс будет более полной. Постарайтесь всем сердцем прочувствовать каждый пункт. И, если они до сих пор кажутся Вам нереальными, не волнуйтесь: чем больше Вы будете в них вживаться, тем более реальными они начнут становиться.

Повтор позитивных установок дает силы для осуществления задуманных перемен. А в результате появится новое Я – человек, полностью соответствующий положительным установкам [4].

Итак, на данном этапе составлены психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по формированию оптимизма у младших подростков. На формирование оптимизма в младшем подростковом возрасте влияют следующие факторы: позитивный опыт общения со значимыми старшими и сверстниками, оценочные воздействия педагога, оценка близких родственников, атрибутивный стиль объяснения родителей успехов и неудач. По этой причине возникает необходимость создания психолого-педагогических рекомендаций по формированию оптимизма у младших подростков.

Выводы по главе 2

Во второй главе проанализированы результаты диагностики оптимизма у детей младшего подросткового возраста и составлены психолого-педагогические рекомендации по формированию оптимизма у младших подростков. Исследовательская работа проводилась в несколько этапов: определение этапов, методов и методик, базы исследования, беседа с педагогом-психологом, проведение методик и обработка полученных данных, анализ результатов, составление психолого-педагогических рекомендаций.

Использовались теоретические и эмпирические методы исследования.

По результатам диагностического исследования можно определить, что у 5-х классов являются доминирующими средний уровень оптимизма (у 48,6% испытуемых), активность (36,1% испытуемых – активные пессимисты, 23,6% испытуемых – активные оптимисты), а также мотивация успеха в деятельности (у 43% испытуемых выявлена мотивация успеха, и у 19,4% испытуемых мотивационный полюс тяготеет к мотивации успеха). Результаты подтверждают гипотезу исследования: в младшем подростковом возрасте преобладает средний уровень оптимизма.

По результатам изучения психолого-педагогической литературы и экспериментального исследования проблемы оптимизма младших подростков, удалось составить практические рекомендации для педагогов и родителей по формированию оптимизма. А также были представлены упражнения, способствующие формированию оптимизма, которые можно выполнять всей семьей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что тема оптимизма у детей младшего подросткового возраста освещена недостаточно широко, однако, раскрывается в трудах как отечественных (Л. С. Выготский, М. С. Замышляева, И. А. Ильин, Т. Л. Крюкова, Е. Н. Осин, И. А. Смирнова, Ю. В. Шармай, В. Ю. Шевяхова), так и зарубежных исследователей (Ч. Карвер, А. Маслоу, Ч. Осгуд, К. Роджерс, М. Селигман, Л. Тайгер, М. Шейер).

Оптимизм – это положительное восприятие действительности, уверенность в своих силах и возможностях улучшения жизни. Люди-оптимисты имеют активную жизненную позицию и готовы сделать все возможное для достижения своих целей, какими бы глобальными эти цели не казались. Для оптимистов характерны жизнелюбие, стойкость и сила воли, коммуникабельность. Оптимизм воздействует на эффективность деятельности и развитие личности в позитивном направлении.

Младший подростковый возраст сензитивен для формирования оптимизма и оптимистического стиля мышления ввиду своей гибкости и большого наличия ресурса. Однако, стоит помнить, что младшие подростки сильно подвержены мнению и оценкам окружающих, что может отразиться на их дальнейшем восприятии себя самого и окружающей действительности, позитивном или негативном.

Исследование оптимизма у младших подростков осуществлялось в три этапа:

– подготовительно-поисковый этап;

- экспериментальный этап;
- обобщающий этап.

Для проведения исследования применялись следующие методы:

1. Теоретические: анализ, обобщение, синтез.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по психодиагностическим методикам:

- «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн);

- «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин);

- Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана.

Исследование проходило на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы №121 г. Челябинска».

По результатам исследования по «Шкале оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн) было выявлено:

1. 18% (13 человек) испытуемых – реалисты;
2. 23,6% (17 человек) испытуемых – активные оптимисты;
3. 36,1% (26 человек) испытуемых – активные пессимисты;
4. 6,9% (5 человек) – испытуемых – пассивные пессимисты;
5. 15,4% (11 человек) испытуемых – пассивные оптимисты.

По результатам исследования по «Тесту диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) было выявлено:

- у 44,4% (32 человек) испытуемых низкий уровень ДО;
- у 48,6% (35 человек) испытуемых средний уровень ДО;

– у 7% (5 человек) испытуемых высокий уровень ДО.

По результатам исследования по тесту-опроснику «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана было выявлено:

– у 11,2% (8 человек) испытуемых мотивация боязни неудачи;

– у 43% (31 человек) испытуемых мотивация успеха;

– у 19,4% (14 человек) испытуемых мотивационный полюс ярко не выражен;

– у 19,4% (14 человек) испытуемых мотивационный полюс тяготеет к мотивации успеха;

– у 7% (5 человек) испытуемых мотивационный полюс тяготеет к мотивации боязни неудачи.

По итогам исследования были составлены психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по формированию оптимизма у младших подростков. Также были описаны упражнения для формирования и поддержания высокого уровня оптимизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Ю. В. Оптимистически ориентированная стратегия создания ситуации успеха в учебной деятельности подростков [Текст] / Ю. В. Андреева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3 – С. 124-136.

2. Андреева, Ю. В. Философия воспитания духовно-верного оптимизма в концепции Ивана Ильина [Текст] / Ю. В. Андреева // Архонт. – 2021. – № 5(26). – С. 99-106.

3. Афанасьева, А. Н. Предпосылки формирования и развития оптимизма личности [Текст] / А. Н. Афанасьева // Молодой ученый. – 2013. – № 9. – С. 341-344.

4. Баркер, Э. Освободи себя. Уверенность и спокойствие за десять минут в день [Текст] / Э. Баркер, Б. Вуд. – Москва : МИФ, 2020. – 224 с.

5. Возрастная психология : личность от молодости до старости [Текст] : учебное пособие / М. В. Гамезо, В. С. Гересимова, Г. Г. Горелова. – Москва : Носфера, 1999. – 272 с.

6. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Перспектива, 2020. – 125 с.

7. Гордеева, Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач : Опросник СТОУН [Текст] / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. – Москва : Смысл, 2009. – 220 с.

8. Гордеева, Т. О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала [Текст] / Т. О. Гордеева // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 32-65.

9. Гордеева, Т. О. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) [Текст] / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36-64.

10. Гурьева, Л. П. Позитивная и традиционная психология (в исследованиях М. Селигмана и российских психологов) [Текст] / Л. П. Гурьева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. – 2012. – № 3. – С. 83-90.

11. Джидарьян, И. А. Психология счастья и оптимизма [Текст] / Инна Джидарьян. – Москва : Институт психологии РАН, 2013. – 268 с.

12. Дубровинская, Н. В. Психофизиология ребенка [Текст] : учебник для вузов / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – Москва : Владос, 2010. – 144 с.

13. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / Владимир Загвязинский. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.

14. Замышляева, М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Замышляева Марина Сергеевна. – Москва, 2005. – 234 с.

15. Коростылева, Л. А. Особенности проявления оптимизма на разных уровнях самореализации личности [Текст] / Л. А. Коростылева // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – № 1-1. – С. 45- 49.

16. Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 88-95.

17. Курсовая работа по направлению Психолого-педагогическое образование [Текст] : учебное пособие / сост. В. И. Долгова, О. А. Кондратьева, Е. В. Барышникова, Г. Ю. Гольева, Е. Г. Капитанец, Е. В. Мельник, Ю. А. Рокицкая, В. К. Шаяхметова. – Москва : Перо, 2022. – 159 с.

18. Муздыбаев, К. Оптимизм и пессимизм личности [Текст] / К. Муздыбаев // Социологические исследования. – 2003. – № 12. – С. 87-95.

19. Олпорт, Г. Личность в психологии [Текст] : учебное пособие для вузов / Гордон Олпорт. – Москва : Ювента, 1998. – 345 с.

20. Посохова, С. Т. Оптимизм : психологическое содержание и личностный смысл [Текст] / С. Т. Посохова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – № 1-1. – С. 5-16.

21. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности [Текст] : учебное пособие / Хельмут Ремшмидт. – Москва: Мир, 1994. – 320 с.

22. Розенова, М. И. Позитивная психология в России : проблемы терминологии и целей [Текст] / М. И. Розенова, С. Н. Киселев // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. – 2013. – № 1. – С. 87-96.

23. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учебное пособие / Сергей Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 304 с.

24. Селигман, М. Т. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь [Текст] / Мартин Селигман. – Москва : Альпина Паблишер, 2013. – 430 с. : ил.

25. Селигман, М. Т. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / Мартин Селигман. – Москва : София, 2006. – 370 с.

26. Сычев, О. А. Психология оптимизма [Текст] : учебно-методическое пособие к спецкурсу / Олег Сычев. – Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 69 с.

27. Хухлаева, О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ольга Хухлаева. – Москва : Академия, 2012. – 208 с.

28. Циринг, Д. А. Вопросы диагностики оптимизма и пессимизма в контексте теории диспозиционного оптимизма [Текст] / Д. А. Циринг // Психологические исследования. – 2014. – № 1. – С. 45-47.

29. Чудновский, В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни [Текст] / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3-14.

30. Эльконин, Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова. – Москва : Просвещение, 2007. – 360 с.

31. Эльконин, Д. Б. Психология развития [Текст] : учебное пособие для студентов / Даниил Эльконин. – Москва: Академия, 2008. – 144 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ОПТИМИЗМА У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1 «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн)

Шкала позволяет оценить степень выраженности двух переменных – оптимизма и активности (энергичности) личности, а также определить психологические типы по оси оптимизм-пессимизм.

Инструкция: перед Вами список утверждений. Пожалуйста, прочтите внимательно каждое из них и оцените степень Вашего согласия с каждым из них. Для этого используйте приведенные на бланке варианты ответов. Зачеркните цифру, соответствующую Вашей оценке.

1. Я люблю слушать громкую (энергичную) музыку.
2. Я думаю, что моих жизненных целей слишком трудно достичь.
3. Мне нравятся ситуации с некоторой долей неопределенности, когда я не знаю, что будет со мной дальше.
4. Я люблю бросать вызов судьбе.
5. Судьба более несправедлива ко мне, чем к другим.
6. У меня столько энергии, что я не могу даже два часа просидеть без дела.
7. Я менее счастлив(а), чем другие.
8. Меня раздражают осторожные (медлительные или излишне неуверенные) люди.

9. В настоящее время невозможно верить во что-либо хорошее.

10. Мне нравится соревноваться.

11. Я легко и с удовольствием общаюсь с людьми противоположного пола.

12. Меня пугает мое будущее.

13. Я думаю, что в людях больше плохого, чем хорошего.

14. Мне нравится испытывать острые ощущения (быть в ситуациях, связанных с риском, экстремальные виды спорта).

15. У меня жизнерадостное, приподнятое настроение.

Обработка и интерпретация результатов.

В соответствии с «ключом» подсчитывается сумма баллов по двум субшкалам (таблица 1), которые соотносятся с квадратом координатной модели (рисунок 4). Каждому квадрату соответствует определенный тип личности.

Оптимизм в данной методике понимается как предрасположенность человека верить в свои силы и успех, иметь преимущественно положительные ожидания от жизни и других людей. «Оптимисты», как правило, экстравертированы, доброжелательны и открыты для общения.

Для противоположной категории людей, пессимистов, свойственны сомнения в своих силах и доброжелательности других людей, ожидание неудачи, стремление избегать широких контактов, замкнутость на своем внутреннем мире (интровертированность). Под активностью в данном контексте понимается энергичность, жизнерадостность, беспечность, безмятежность и склонность к риску. Пассивность проявляется в тревожности, боязливости, неуверенности в себе и нежелании что-либо делать.

Таблица 1 – Показатели психологических типов (в баллах)

Психологический тип	Субшкала оптимизма, баллы	Субшкала активности, баллы
Реалисты («Р»)	15-19	17-24
Активные оптимисты («АО» – «Энтузиаст»)	20-24	25-36
Активные пессимисты («АП» – «Негативист»)	6-14	25-36
Пассивные пессимисты («ПП» – «Жертва»)	6-14	9-16
Пассивные оптимисты («ПО» – «Лентяй»)	20-24	9-16

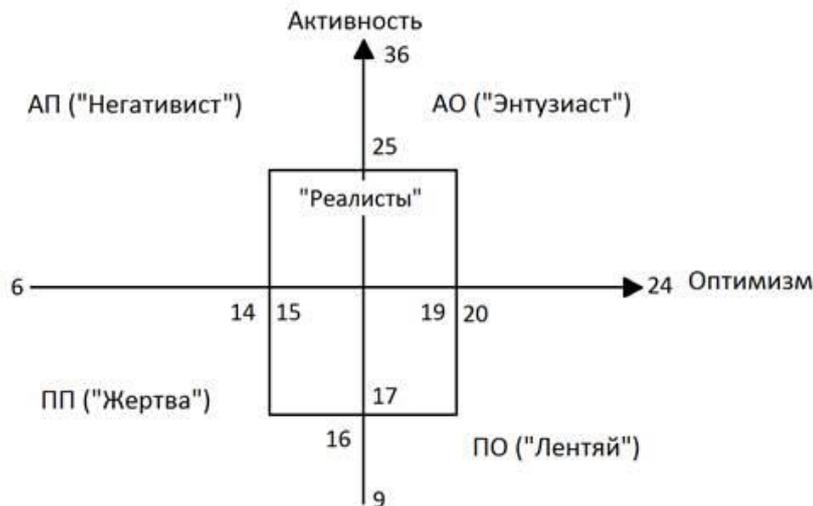


Рисунок 4 – Типы оптимистов и пессимистов

Характеристика типов Квадрат «Р» – «Реалисты» адекватно оценивают текущую ситуацию по своим силам (возможностям) и не пытаются прыгнуть «выше головы», довольствуются тем, что имеют. Как правило, они устойчивы к психологическому стрессу.

Квадрат «АО» – «Активные оптимисты» верят в свои силы и успех, позитивно настроены на будущее, предпринимают активные действия для того, чтобы добиться желаемых целей. Они бодрь, жизнерадостны, не подвержены унынию или плохому настроению, легко и стремительно отражают удары судьбы, как бы тяжелы они ни были. В трудных ситуациях используют проблемно-ориентированные стратегии преодоления стресса.

Квадрат «ПП» – «Пассивные пессимисты» – противоположная «Активным оптимистам» категория людей, которые ни во что не верят и ничего не предпринимают для того, чтобы изменить свою жизнь в лучшую сторону. Они характеризуются преобладанием мрачного и подавленного настроения, пассивностью, неверием в свои силы. В трудных ситуациях предпочитают стратегии ухода от решения проблем, считают себя жертвой обстоятельств.

Квадрат «АП» – «Активные пессимисты» или «Негативисты». Для них свойственна большая активность, но эта активность часто имеет деструктивный характер. Такие люди, вместо того чтобы созидать новое, предпочитают разрушать старое. В трудных ситуациях часто используют агрессивные стратегии преодолевающего поведения.

Квадрат «ПО» – «Пассивные оптимисты» или «Лентяи». Их девизом можно считать слова: «Все как-нибудь само образуется...» Такие люди уверены в том, что «все будет хорошо», хотя и не предпринимают для этого никаких усилий. Они добродушны, веселы и умеют даже в плохом находить что-то хорошее, однако их отличительной чертой является недостаток активности. Они больше надеются на случай, на удачу, чем на собственные силы. Склонны к пассивному ожиданию или откладыванию принятия решений.

Варианты ответов и их количественная оценка:

- Да, совершенно согласен (согласна) – 4 балла.
- Обычно (часто) – 3 балла.
- Иногда это так – 2 балла.
- Нет, совершенно не согласен (не согласна) – 1 балл.

Ключ к методике:

Активность (прямые вопросы): 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15.

Оптимизм (обратные вопросы): 2, 5, 7, 9, 12, 13.

1.2. Тест диспозиционного оптимизма Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)

Тест диспозиционного оптимизма, или тест жизненной ориентации (англ. Life Orientation Test, сокр. LOT) представляет собой опросник, предназначенный для измерения такой личностной черты, как оптимизм. Опросник предложен в 1985 году Чарльзом Карвером и Майклом Шейером, валидизирован на русскоязычной выборке в 2003 году К. Муздыбаевым, в 2012 году Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и Е. Н. Осиным, в 2013 году – Д. А. Циринг и К. Ю. Эвниной.

Оптимизм, измеряемый опросником, в понимании авторов представляет собой обобщенное ожидание того, что в будущем будут скорее происходить хорошие события, а не плохие; пессимизм же предполагает выраженность более негативных ожиданий относительно будущего.

Теоретической основой опросника является модель поведенческой саморегуляции, выросшая из работ Карвера и Шейера, посвященных оптимизму. Корни этой модели лежат в традиции теорий мотивации как ожидаемой ценности, которые

учитывают два важнейших условия мотивации – привлекательность результата и веру в его достижимость (ожидания относительно будущего). Конструкт диспозиционного оптимизма раскрывает именно эту, вторую составляющую эффективной саморегуляции. Согласно модели поведенческой саморегуляции, люди совершают усилия, направленные на преодоление трудностей для достижения поставленных целей, лишь до тех пор, пока их ожидания будущих успехов достаточно благоприятны. Когда же у людей возникают серьезные сомнения в достижении успешного результата, они склонны оставлять попытки достичь своих целей. Предполагается, что эти различные ожидания также сопровождаются различными эмоциональными переживаниями. Ощущение приближения к желаемым целям связано с преобладанием позитивного аффекта, и, напротив, при возникновении существенных проблем на пути к достижению целей возникает негативный аффект.

Таким образом, диспозиционный оптимизм является относительно устойчивой личностной характеристикой, отражающей позитивные ожидания субъекта относительно будущего. В свою очередь, оптимисты, как люди, видящие в будущем в основном положительные моменты, более склонны к активным действиям, чем пессимисты.

Инструкция. Пожалуйста, будьте искренны и точны, настолько, насколько это возможно. Постарайтесь отвечать так, чтобы ответ на один вопрос не зависел от ответа на другие. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Отвечайте в соответствии с тем, что чувствуете Вы, независимо от того, как ответили бы, по Вашему мнению, большинство людей.

1. В неопределенных ситуациях я обычно верю, что все будет хорошо.
2. Меня не очень легко вывести из себя.
3. От будущего я не жду ничего особенно хорошего.
4. Я всегда во всем ищу позитив.
5. Я всегда с оптимизмом смотрю в будущее.
6. Общение с друзьями доставляет мне большое удовольствие.
7. Для меня важно всегда быть занятым.
8. Я мало верю в то, что будущее будет хорошим.
9. Я не строю особенно оптимистических планов на будущее.
10. Меня нелегко расстроить.
11. Я верю в то, что все, что происходит, к лучшему.
12. Я редко надеюсь на то, что со мной произойдет что-то хорошее.

Варианты ответов и их количественная оценка:

- Не согласен (не согласна) – 0 баллов.
- Скорее не согласен (не согласна) – 1 балл.
- Ни да, ни нет – 2 балла.
- Скорее согласен (согласна) – 3 балла.
- Полностью согласен (согласна) – 4 балла.

Ключ к методике:

Прямые утверждения (субшкала позитивных ожиданий): 1, 4, 5, 11.

Обратные утверждения (субшкала негативных ожиданий): 3, 8, 9, 12.

Утверждения-«наполнители»: 2, 6, 7, 10.

Низкие показатели ТДО – 0-17 баллов.

Средние показатели ТДО – 18-29 баллов.

Высокие показатели ТДО – 30-32 балла.

Повышенный уровень оптимизма – ожидания того, что в будущем будут происходить хорошие события.

ониженный уровень пессимизма – слабо выраженные негативные ожидания относительно будущего.

1.3. Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана

Импульсом к активности в любой деятельности могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Это контуры двух важных типов мотивации – мотивации успеха и мотивации боязни неудачи.

Мотивация успеха, несомненно, носит положительный характер. При такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха.

А вот мотивация боязни неудачи менее продуктивна. При данном типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий – вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха.

Инструкция. Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» может значить и «конечно, да» и «скорее да, чем нет». Точно так же и «нет» может значить и явное «нет», и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует в достаточно быстром темпе, не обдумывая ответ подолгу. Ответ, который первым приходит в голову, как правило, наиболее точный.

1. Включаясь в работу, я, как правило, оптимистично настроен, надеюсь на успех.

2. Обычно я действую активно.

3. Я склонен к проявлению инициативы.

4. При выполнении ответственных заданий я по мере сил стараюсь найти любые причины, чтобы отказаться.

5. Часто выбираю крайности: либо очень легкие, либо совершенно невыполнимые задания.

6. При встрече с препятствиями я, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.

7. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих успехов.

8. Плодотворность деятельности в основном зависит от меня самого, а не от чьего-то контроля.

9. Когда мне приходится браться за трудное задание, а времени мало, я работаю гораздо хуже, медленнее.

10. Я обычно настойчив в достижении цели.

11. Я обычно планирую свое будущее не только на несколько дней, но и на месяц, на год вперед.

12. Я всегда думаю, прежде чем рисковать.

13. Я обычно не очень настойчив в достижении цели, особенно если меня никто не контролирует.

14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели.

15. Если я потерпел неудачу и задание не получается, то я, как правило, сразу теряю к нему интерес.

16. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач.

17. Я предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.

18. При работе в условиях ограниченного времени результативность моей деятельности обычно улучшается, даже если задание достаточно трудное.

19. Я, как правило, не отказываюсь от поставленной цели даже в случае неудачи на пути к ее достижению.

20. Если я сам выбрал себе задание, то в случае неудачи его притягательность для меня еще более возрастает.

Ключ к опроснику

«Да»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20;

«Нет»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Интерпретация результатов

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 1 до 7, то диагностируется мотивация боязни неудачи.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 14 до 20, то диагностируется мотивация успеха.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом следует иметь в виду, что при количестве баллов 8-9 испытуемый скорее тяготеет к мотивации боязни неудачи, тогда как при количестве баллов 12-13 – к мотивации успеха.

Анализ многочисленных экспериментов, касающихся этой проблемы, позволяет нарисовать обобщенный портрет этих двух типов мотивации, ориентированных, соответственно, на успех и на неудачу.

Мотивация успеха. Личности этого типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия – ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Они склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хоть и выполнимые обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели. Если рискуют, то расчетливо. Обычно такие качества обеспечивают суммарный успех, существенно отличный как от незначительных достижений при заниженных обязательствах, так и от случайного везения при завышенных.

В значительной степени (более, чем у противоположного типа) выражен эффект Зейгарник (эффект незавершенного действия, установленный ученицей К. Левина, ставшей впоследствии профессором МГУ, Б. В. Зейгарник. Смысл закономерности в том, что незавершенные действия запоминаются значительно лучше, чем завершенные). Склонны к переоценке своих неудач в свете достигнутых успехов. При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего.

Привлекательность задачи возрастает пропорционально ее сложности. В особенности это проявляется на примере добровольных, а не навязанных извне обязательств. В случае же неудачного выполнения такого «навязанного» задания его привлекательность остается тем не менее на прежнем уровне.

Мотивация боязни неудачи. Личности этого типа мотивации малоинициативны. Избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели; плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат.

Эффект Зейгарник выражен в меньшей степени, чем у ориентированных на успех. Склонны к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий.

При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели (впрочем, нередки исключения). Склонны к восприятию и переживанию времени как «бесцельно текущего» («Время – это постоянно струящийся поток»). Склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается. Причем это будет происходить независимо от того, «навязано» ли задание извне или выбрано самим субъектом, хотя в количественном отношении снижение притягательности во втором случае (выбрал сам) может быть менее выражено, чем в первом (навязано кем-то).

2. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПТИМИЗМА У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Таблица 2 – Результаты диагностики с использованием методики «Шкала оптимизма и активности» И. С. Шуллера и А. Л. Комуниани (адаптация: Н. Водопьянова, М. Штейн)

Код испытуемого	Шкала оптимизма, баллы	Шкала активности, баллы	Психологический тип
1	24	17	Пассивный оптимист
2	14	33	Активный пессимист
3	23	19	Пассивный оптимист
4	24	24	Активный оптимист
5	15	26	Активный пессимист
6	19	27	Активный оптимист
7	19	27	Активный оптимист
8	9	34	Активный пессимист
9	12	21	Активный пессимист

10	19	31	Активный оптимист
11	24	26	Активный оптимист
12	12	17	Пассивный пессимист
13	16	15	Реалист
14	17	23	Реалист
15	16	32	Активный пессимист
16	16	13	Пассивный пессимист
17	19	14	Пассивный оптимист
18	21	24	Активный оптимист
19	18	21	Реалист
20	11	12	Пассивный пессимист
21	13	19	Активный пессимист
22	17	29	Активный пессимист
23	18	24	Реалист
24	23	23	Активный оптимист

25	12	19	Пассивный пессимист
26	15	21	Реалист
27	16	22	Реалист
28	15	20	Реалист
29	14	27	Активный пессимист
30	18	27	Активный оптимист
31	24	18	Пассивный оптимист
32	21	14	Пассивный оптимист
33	20	18	Пассивный оптимист
34	13	21	Активный пессимист
35	19	27	Активный оптимист
36	17	23	Реалист
37	12	30	Активный пессимист
38	11	25	Активный пессимист
39	8	12	Пассивный пессимист

40	11	28	Активный пессимист
41	20	26	Активный оптимист
42	22	20	Пассивный оптимист
43	11	30	Активный пессимист
44	10	26	Активный пессимист
45	21	20	Пассивный оптимист
46	20	28	Активный оптимист
47	22	19	Пассивный оптимист
48	8	27	Активный пессимист
49	15	24	Реалист
50	21	21	Активный оптимист
51	15	27	Активный пессимист
52	17	33	Активный пессимист
53	11	28	Активный пессимист

54	11	27	Активный пессимист
55	19	29	Активный оптимист
56	15	33	Активный пессимист
57	15	28	Активный пессимист
58	18	27	Активный оптимист
59	22	14	Пассивный оптимист
60	19	32	Активный оптимист
61	15	24	Реалист
62	12	28	Активный пессимист
63	18	34	Активный оптимист
64	17	19	Реалист
65	24	18	Пассивный оптимист
66	21	25	Активный оптимист
67	16	24	Реалист
68	13	23	Активный пессимист

69	14	22	Активный пессимист
70	20	14	Реалист
71	9	29	Активный пессимист
72	16	33	Активный пессимист

Результаты диагностики:

1. Реалисты («Р») – 18% (13 человек).
2. Активные оптимисты («АО» – «Энтузиаст») – 23,6% (17 человек).
3. Активные пессимисты («АП» – «Негативист») – 36,1% (26 человек).
4. Пассивные пессимисты («ПП» – «Жертва») – 6,9% (5 человек).
5. Пассивные оптимисты («ПО» – «Лентяй») – 15,4% (11 человек).

Таблица 3 – Результаты диагностики с использованием методики «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация: Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)

Код испытуемого	Субшкала позитивных ожиданий, баллы	Субшкала негативных ожиданий, баллы	Общий показатель, баллы	Уровень ДО
1	15	13	28	Средний
2	16	5	21	Средний
3	14	16	30	Высокий
4	16	14	30	Высокий
5	10	13	23	Средний

6	11	12	23	Средний
7	16	16	32	Высокий
8	16	14	30	Высокий
9	9	7	16	Низкий
10	14	9	23	Средний
11	16	16	32	Высокий
12	5	5	10	Низкий
13	6	7	13	Низкий
14	9	8	17	Низкий
15	12	8	20	Средний
16	6	9	15	Низкий
17	5	9	14	Низкий
18	12	15	27	Средний
19	7	12	19	Средний
20	3	6	9	Низкий
21	12	16	28	Средний
22	11	5	16	Низкий
23	8	6	14	Низкий
24	14	13	27	Средний
25	10	4	14	Низкий
26	8	9	17	Низкий
27	7	11	18	Средний
28	8	3	11	Низкий
29	5	6	11	Низкий
30	13	7	20	Средний
31	15	9	24	Средний
32	8	9	17	Низкий

33	9	7	16	Низкий
34	13	10	23	Средний
35	15	9	24	Средний
36	11	10	21	Средний
37	6	8	14	Низкий
38	3	9	12	Низкий
39	0	0	0	Низкий
40	3	12	15	Низкий
41	10	13	23	Средний
42	12	12	24	Средний
43	10	7	17	Низкий
44	13	5	18	Средний
45	10	8	18	Средний
46	16	9	25	Средний
47	4	4	8	Низкий
48	3	4	7	Низкий
49	6	4	10	Низкий
50	11	4	15	Низкий
51	13	2	15	Низкий
52	16	8	24	Средний
53	7	8	15	Низкий
54	13	12	25	Средний
55	15	11	26	Средний
56	4	7	11	Низкий
57	16	10	26	Средний
58	13	11	24	Средний
59	13	12	25	Средний

60	10	9	19	Средний
61	10	12	22	Средний
62	9	9	18	Средний
63	11	9	20	Средний
64	10	5	15	Низкий
65	13	11	24	Средний
66	12	16	28	Средний
67	10	6	16	Низкий
68	11	0	11	Низкий
69	5	7	12	Низкий
70	12	12	24	Средний
71	8	4	12	Низкий
72	16	12	28	Средний

Результаты диагностики:

1. Низкий уровень ДО – 44,4% (32 человека).
2. Средний уровень ДО – 48,6% (35 человек).
3. Высокий уровень ДО – 7% (5 человек).

Таблица 4 – Результаты диагностики с использованием методики Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. А. Реана

Код испытуемого	Общий показатель, баллы	Тип мотивации
1	17	Мотивация успеха
2	13	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха

3	17	Мотивация успеха
4	15	Мотивация успеха
5	15	Мотивация успеха
6	12	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
7	17	Мотивация успеха
8	14	Мотивация успеха
9	11	Мотивационный полюс ярко не выражен
10	17	Мотивация успеха
11	18	Мотивация успеха
12	9	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации боязни неудачи
13	13	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
14	15	Мотивация успеха
15	16	Мотивация успеха
16	14	Мотивация успеха
17	11	Мотивационный полюс ярко не выражен
18	18	Мотивация успеха
19	5	Мотивация боязни неудачи

20	12	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
21	14	Мотивация успеха
22	15	Мотивация успеха
23	9	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации боязни неудачи
24	16	Мотивация успеха
25	13	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
26	17	Мотивация успеха
27	7	Мотивация боязни неудачи
28	14	Мотивация успеха
29	12	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
30	9	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации боязни неудачи
31	12	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
32	14	Мотивация успеха

33	12	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
34	16	Мотивация успеха
35	11	Мотивационный полюс ярко не выражен
36	11	Мотивационный полюс ярко не выражен
37	7	Мотивация боязни неудачи
38	7	Мотивация боязни неудачи
39	10	Мотивационный полюс ярко не выражен
40	5	Мотивация боязни неудачи
41	7	Мотивация боязни неудачи
42	13	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
43	12	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
44	11	Мотивационный полюс ярко не выражен
45	10	Мотивационный полюс ярко не выражен
46	10	Мотивационный полюс ярко не выражен

47	10	Мотивационный полюс ярко не выражен
48	7	Мотивация боязни неудачи
49	15	Мотивация успеха
50	15	Мотивация успеха
51	17	Мотивация успеха
52	14	Мотивация успеха
53	9	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации боязни неудачи
54	14	Мотивация успеха
55	16	Мотивация успеха
56	6	Мотивация боязни неудачи
57	16	Мотивация успеха
58	16	Мотивация успеха
59	12	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
60	17	Мотивация успеха
61	13	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
62	8	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации боязни неудачи
63	11	Мотивационный полюс ярко не выражен

64	13	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
65	16	Мотивация успеха
66	13	Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха
67	10	Мотивационный полюс ярко не выражен
68	10	Мотивационный полюс ярко не выражен
69	10	Мотивационный полюс ярко не выражен
70	15	Мотивация успеха
71	10	Мотивационный полюс ярко не выражен
72	15	Мотивация успеха

Результаты диагностики:

1. Мотивация боязни неудачи – 11,2% (8 человек).
2. Мотивация успеха – 43% (31 человек).
3. Мотивационный полюс ярко не выражен – 19,4% (14 человека).
4. Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации успеха – 19,4% (14 человек).
5. Мотивационный полюс ярко не выражен, тяготеет к мотивации боязни неудачи – 7% (5 человек).

3. ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОР:

3.1 Потребность в достижениях среди подростков

Need To Achievements Among Teenagers: Specificity And Peculiarities [Электронный ресурс] / V. Dolgova, P. Leonov, E. Kapitanets, E. Melnik, V. Shayahmetova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. — 2019. — № LXXVI - SCTCMG 20. — С. 737–744. — ISSN: 2357–1330.

На русском языке это исследование опубликовано не было.

Долгова В., Шаяхметова В., Мельник Е., Капитанец Е., Леонов П. (2019). Потребность в достижениях среди подростков: специфика и особенности. В Д. Карим-Султанович Батаев, С. Айдиевич Гапуров, А. Догиевич Осмаев, В. Хумайдович Акаев, Л. Мусаевна Идигова, М. Рукманович Овхадов, А. Русланович Салгириев и М. Мусламовна Бетильмерзаева (ред.), Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма, том 76. Европейские труды по социальным и поведенческим наукам (стр. 737-744). Академия будущего.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.99>

Потребность в достижениях среди подростков: специфика и особенности

Валерия Шаяхметова, Елена Мельник, Елена Капитанец, Павел Леонов, Валентина Долгова*

Аннотация

Исследования, связанные с природой потребностей и мотивации в развитии личности, имеют социальную значимость вне времени,

что включено в поиск психологических детерминант, позволяющих развивать и укреплять личностные качества, которые способствуют успеху, достигнутому в жизненной деятельности. Цель статьи – определить показатели, описывающие потребность в достижениях среди подростков старшего возраста, и установить взаимосвязь между этой потребностью и удовлетворением внутренних базовых потребностей. Исследование, посвященное потребности в достижениях у старших подростков, проводилось в три этапа. На первом были определены теоретические и методологические основы, среди которых: персонологические, диспозиционные и гуманистические принципы, теория самоопределения. На втором этапе была отобрана выборка (N = 28) из студентов второго курса, обучающихся на факультете хореографии Южно-Уральского государственного института искусств; были применены три методики. На третьем этапе обобщаются эмпирические данные и проводится корреляционный анализ на основе К. Проводится теория Спирмена. Результаты исследования выявили сочетание среднего (57% от выборки) и высокого (36%) уровня потребности в достижениях и абсолютное доминирование мотивации достижения успеха (79%) над мотивацией избегания неудач (0%). Совместное использование методик выявило некоторые надежные связи между уровнем потребности в достижениях и уровнем удовлетворения, исходя из базовой потребности в автономии в действиях; были установлены слабые корреляции в отношении уровней удовлетворения основных потребностей в приобретении некоторой компетентности и принадлежности.

Ключевые слова: подростки/подростки базовые потребности потребность в достижениях мотивация самоопределение.

Введение

Адаптация к изменениям, которые постоянно происходят вокруг нас, требует определенных усилий, направленных на самосовершенствование. В этом ключе способность человека к личностному и профессиональному росту приобретает большое значение. Цель – развитие этих способностей помогает человеку найти себя в современном постоянно меняющемся социальном сообществе и принять себя как успешную личность.

Интерес к индивидуальной потребности в достижениях впервые появился в литературе в 1-й половине 20-го века. Начав с общего поиска предикторов успеха в человеческой деятельности, а затем, по мере накопления информации, ученые могли бы сосредоточиться на некоторых практических задачах, а затем они переместили фокус с актуальной потребности в достижении, которая присуща человеку, на мотивацию к достижению как комплекс психологических характеристик человека, правильное воздействие на которые приведет к выработке эффективных решений для широкого круга социально значимых задач (Gabriel, Valenti, & Young, 2015; Leary, Jongman-Sereno, Diebels, & Raimi, 2015).

Люди отличаются друг от друга, и это означает, что у каждого человека есть свой собственный "мотивационный профиль", отражающий различные уровни мотивов, связанных с определенной деятельностью, которая, в свою очередь, отвечает за формирование на основе онтогенеза личности ее потребностей и ценностей. Любая человеческая деятельность обычно имеет в своей основе

разнообразные мотивы, включающие и сочетающие как внутренние, основанные на интересе к самой деятельности, так и внешние мотивы, предполагающие некоторое вознаграждение.

Постановка проблемы

Нынешний интерес к мотивации к достижениям основан на выводах, сделанных исследователями о том, что уровень мотивации к достижениям является более надежным предиктором успеха, чем интеллект (Botvinick & Braver, 2015; Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Kruglanski, Chernikova, Rosenzweig, & Kopetz, 2014).

Современные исследователи, изучающие аспекты мотивации к достижениям, признают, что одним из основных важных факторов, способствующих успеху, является как высокая выраженность внутренней мотивации, так и доминирование ее над другими мотивами внешнего характера, хотя роль внешней мотивации как регулятора в ряде видов человеческой деятельности не следует недооценивать (Левандовски и Оберауэр, 2016; Нолен, Хорн и Уорд, 2015; Уилкоккс, Ларан, Стивен и Зубчек, 2016).

Современные исследования, проведенные в рамках парадигмы "внутренняя и внешняя мотивация", подтвердили предположение о том, что внутренняя мотивация связана с большей настойчивостью, высокими достижениями, креативностью, более приятным воображением о собственных способностях и талантах и низким уровнем тревожности (Lang, 2014; Rosenzweig & Wigfield, 2014).

Исследование уровня потребности человека в достижениях является одним из критериев, используемых для оценки уровня его внутренней мотивации.

Центральной задачей нашего исследования являются вопросы, связанные с изучением потребности в достижениях среди подростков. Мы рассматриваем потребность в достижениях как основную внутреннюю потребность, то есть деятельность, которая интересна и может внести позитивный вклад в развитие личности подростков.

Вопросы исследования

Потребность в достижениях – это одна из базовых потребностей, которая формируется в течение жизни на социальном опыте и некоторых образовательных усилиях. Эта потребность позволяет решать широкий спектр проблем, возникающих при высоком уровне достижения целей (Anderson, Hildreth, & Howland, 2015; Гордеева, 2016).

Потребность в достижениях формируется у детей в возрасте до 4-5 лет, а затем она возрастает и достигает подросткового периода и становится достаточно зрелой, чтобы влиять на дальнейшее развитие личности (Blakemore & Mills, 2014; Maloney, Levine, Beilock, Converse, & Gibbs, 2015; Gabriel, Valenti, & Young, 2016; Батенова, Долгова, Емельянова, & Емельянова, 2018; Долгова, Емельянова, Богачев, Батенова, 2018).

Подростковое время / период – это период личностного развития через самосознание и самоопределение, что приводит к формированию "Я-концепции", способной служить основой для построения межличностных отношений (Martin & Olson, 2015). Учебная деятельность в этот период отражает внутренние потребности зрелой личности. В этот период, когда в жизни подростка происходит множество изменений, он / она начинает

формулировать жизненные цели, выбирать путь, по которому идти для достижения этих целей, планировать временные и материальные ресурсы и прогнозировать, какие усилия могут потребоваться для этого, а также формировать эмоциональноустойчивое развитие (Фишбах, Ку и Финкельштейн, 2014). Понимание чувства успеха служит сильным стимулом для мотивации подростка. Потребность, основанная на осознании, идет на втором фоне, затем первый отдается потребности в достижениях.

Первое место по потребности в достижениях объясняется стремлением подростков повысить или сохранить на уровне такие чувства, как самоуважение и самооценка, а также уважение, исходящее извне от других людей (Джамиль, 2014).

Потребность в развитии достижений приводит подростка к выбору стратегии, направленной на поиск баланса между мотивацией к успеху и избеганием неудач. Одна группа подростков больше стремится к успеху, они активно берутся за решение сложных задач, с которыми сталкиваются на своем жизненном пути, в то время как другие пытаются сохранить то, чего они уже достигли. Подростки с преобладанием мотивации к успеху стараются выбирать задания среднего уровня сложности, остальные, которые боятся неудач, выбирают исключительно легкие задания для выполнения с высоким уровнем гарантии успеха или очень сложные задачи, где неудача предсказуема, поэтому ожидается, что это означаетне будет вопросом личной ответственности. Что показывает, что для первой группы неудача является мотивирующим фактором для приложения дополнительных усилий, тогда как для второй группы – это ключ к безопасности (Otto,

Clarkson, & Kardes, 2016; Roets, Kruglanski, Kossowska, Pierro, & Hong, 2015).

Подростки с мотивацией к успеху ищут деятельность, в которой результат как конечная цель может быть определенно оценен как достижение успеха. Подростки активно вовлекаются в такую деятельность; они выбирают соответствующие инструменты и подходы, позволяющие достичь заявленных целей. Они ожидают внешней оценки своих действий, и то, что они делают, приносит им внутреннее удовлетворение. Эти подростки, вероятно, будут использовать весь пул доступных ресурсов и высокую концентрацию на своих целях.

Подростки с потребностью в достижениях, мотивированные на то, чтобы избежать неудач, стараются выбирать, по большей части, некоторые задачи с оптимальным уровнем сложности и минимальной степенью ответственности (Орехек и Форест, 2016). Их интересуют очень простые или очень сложные задачи, в которых неудачи ожидаемы и не так травмируют.

Цель исследования

Определить индикаторы для измерения потребности в достижениях, включая уровень удовлетворения некоторых внутренних базовых потребностей.

Методы исследования

Мы провели экспериментальное исследование с целью выявления потребности в достижениях среди подростков. Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе, направленном на поиск и подготовку, были определены

теоретические и методологические основы, среди которых: персонологические, диспозиционные и гуманистические принципы, теория самоопределения. На втором (экспериментальном) этапе была отобрана выборка (N = 28) из студентов второго курса, обучающихся на хореографическом факультете (как среднее профессиональное образование) Южно-Уральского государственного института искусств; были применены три методики (Орлов, 1973; Райан, 1989; Deci & Ryan, 1996). На третьем (контрольном и заключительном) этапе обобщаются эмпирические данные и проводится корреляционный анализ.

Выводы

Данные, которые мы получили в соответствии с методикой «Шкала оценки потребности в достижениях» Орлова (1973), показали три уровня этой потребности: низкий – 7%, средний – 57% и высокий – 36%).

Результаты исследования, полученные с помощью методики “Диагностика мотиваций к успеху и избеганию неудач” (Ryan, 1989), говорят о том, что основным мотивом к достижениям в этой группе является мотивация к успеху, которая диагностируется у 79% респондентов.

Уровень мотивации, направленный на предотвращение неудач, не был обнаружен в группе. Неопределенная мотивация к достижениям была выявлена у 21% респондентов.

При диагностике уровня удовлетворенности внутренними базовыми потребностями (Deci & Ryan, 1996) мы обнаружили высокий уровень потребности в независимости (автономия в

действиях) и средний уровень в приобретении компетенций и принадлежности

Для оценки правильности выбора двух применяемых методик мы провели корреляционный анализ с точки зрения экспериментальных данных. Анализ проводился с использованием таблиц, содержащих исходные значения, с помощью непараметрического критерия в качестве r -критерия Спирмена. В результате расчета было получено значение коэффициента корреляции Спирмена $r = 0,62$.

В соответствии с табличными значениями взаимосвязь, полученная с помощью обеих методик, оценивается с высокой достоверностью как средняя прямая корреляция. Этот факт приводит к выводу, что совместное применение обеих методологий возможно, в частности, если в качестве цели мы указываем получение более значимых результатов при исследовании различных аспектов потребности в достижениях среди старших подростков.

Чтобы оценить возможное влияние удовлетворения базовых потребностей на уровень потребности в достижениях и ее направленность, которые испытывают респонденты в группе, мы провели корреляционный анализ на основе таблицы, содержащей исходные значения тестирования. В результате мы получили значения коэффициента ранговой корреляции в соответствии с r -критерием Спирмена, который представлен в таблице 01 .

На основе полученных коэффициентов корреляции, мы можем сделать следующий вывод:

1) Существует корреляционная зависимость (от слабой до средней) между удовлетворением базовых потребностей и

потребностью в достижениях; факт подтверждает гипотезу, изложенную в исследовании;

2) Статистически значимая и достоверная взаимосвязь между потребностью в автономии и потребностью в достижениях выше, чем взаимосвязь между потребностью в приобретении компетенций и потребностью в достижениях.

Таким образом, исследование, направленное на изучение потребности в достижениях среди подростков (старше), показало, что в группе, состоящей из 28 респондентов, средний уровень потребности в достижениях доминирует с особым акцентом на достижение успеха. К тем же выводам пришли и другие исследователи (Фишер, Фишер и Шупер, 2014; Кинг и Макинерни, 2014). Наша новинка заключается в составлении специального набора тестов, которые мы не нашли в других источниках, доступных в мировой научной литературе. Удовлетворение базовой потребности в автономии находится на высоком уровне; с точки зрения компетентности и потребности в принадлежности находится на среднем уровне. Корреляционный анализ выявил среднюю корреляцию между факторами, описывающими уровень потребности в достижениях, и мотивом к успеху / избеганию неудач; и корреляционные отношения от слабых до средних между удовлетворением базовых потребностей и уровнем потребности в достижениях.

Заключение

Совместное использование методик выявило некоторые надежные связи между уровнем потребности в достижениях и уровнем удовлетворения, исходя из базовой потребности в

автономии в действиях; были установлены слабые корреляции в отношении уровней удовлетворения основных потребностей в приобретении определенных компетенций и принадлежности. Прямая корреляция между потребностью в достижениях и удовлетворением базовой внутренней потребности в автономии позволяет надеяться, что теоретические и практические выводы, касающиеся аспектов самоопределения, будут использованы в дальнейших исследованиях, направленных на изучение потребности в достижениях. Однако слабая корреляция между потребностью в достижениях и уровнем удовлетворения основных внутренних потребностей, таких как компетентность и принадлежность, ставит вопрос о целенаправленном взаимодействии и работе со старшими подростками с точки зрения наблюдения и изучения того, как у них развиваются эти потребности.

Благодарности

Исследование проводилось в рамках научного проекта "Научно-методические основы психологии и технологий, применяемых в управлении инновационными процессами в образовании и в постоянно меняющемся мире"; в рамках программы и плана совершенствования научно-исследовательской деятельности в Научном центре Российской академии образования, расположенном на Южном Урале, Государственный гуманитарно-педагогический университет, на период 2018-2020 гг.

References

Anderson, C., Hildreth, J. A. D., & Howland, L. (2015). Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature. *Psychological Bulletin*, 141(3), 574–601.

Batenova, Ju. V., Dolgova, V. I., Emelyanova, I. E., & Emelyanova, L. M. (2018). Educational intervention for treatment of self-esteem in preschoolers with operational communication disorders. In 18th Professional Culture of the Specialist of the Future, vol. XLX (pp. 710–717). Future Academy.

Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207.

Botvinick, M., & Braver, T. (2015). Motivation and cognitive control: From behavior to neural mechanism. *Annual Review of Psychology*, 66, 83–113.

Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008.

Deci, E., & Ryan, R. (1996). *General Scale to Measure Basic Needs Satisfaction*. Moscow: Nauka.

Dolgova, V. I., Emelyanova, I. E., Bogachev, A. N., & Batenova, Ju. V. (2018). The factors of the integrated competency framework for early childhood educators. In 18th Professional Culture of the Specialist of the Future. vol. XLX (pp. 508–514). Future Academy.

Fishbach, A., Koo, M., & Finkelstein, S. R. (2014). Motivation resulting from completed and missing actions. *Advances in Experimental Social Psychology*, 50, 257–307.

Fisher, W. A., Fisher, J. D., & Shuper, P. A. (2014). Social psychology and the fight against AIDS: An information-motivation-

behavioral skills model for the prediction and promotion of health behavior change. *Advances in Experimental Social Psychology*, 50, 105–193.

Gabriel, S., Valenti, J., & Young, A. F. (2015). A Biosocial Model of Affective Decision Making: Implications for Dissonance, Motivation, and Culture. *Advances in Experimental Social Psychology*, 52, 71–137.

Gabriel, S., Valenti, J., & Young, A. F. (2016). Social surrogates, social motivations, and everyday activities: The case for a strong, subtle, and sneaky social self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 53, 189–243.

Gordeeva, T. O. (2016). Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 62, 38–53.

Jamil, Z. (2014). Empathy: A motivated account. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1608–1647.

King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). Culture's Consequences on Student Motivation: Capturing Cross-Cultural Universality and Variability Through Personal Investment Theory. *Educational Psychologist*, 49(3), 175–198.

Kruglanski, A. W., Chernikova, M., Rosenzweig, E., & Kopetz, C. (2014). On motivational readiness. *Psychological Review*, 121(3), 367–388.

Lang, J. W. B. (2014). A Dynamic Thurstonian item response theory of motive expression in the picture story exercise: Solving the internal consistency paradox of the PSE. *Psychological Review*, 121(3), 481–500.

Leary, M. R., Jongman-Sereno, K. P., Diebels, K. J., & Raimi, K. T. (2015). Distinguishing intrapsychic from interpersonal motives in

psychological theory and research. *Perspectives on Psychological Science*, 10(4), 497–517.

Lewandowsky, S., & Oberauer, K. (2016). Motivated Rejection of Science. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 217–222.

Maloney, E. A., Levine, S. C., Beilock, S. L., Converse, B. A., & Gibbs, C. R. (2015). Jump-Starting Early Childhood Education at Home: Early Learning, Parent Motivation, and Public Policy. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 727–732.

Martin, A., & Olson, K. R. (2015). Beyond Good and Evil: What Motivations Underlie Children's Prosocial Behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 159–175.

Nolen, S. B., Horn, I. S., & Ward, C. J. (2015). Situating Motivation. *Educational Psychologist*, 50(3), 234–247.

Orehek, E., & Forest, A. L. (2016). When People Serve as Means to Goals: Implications of a Motivational Account of Close Relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 25(2), 79–84.

Orlov, Yu. M. (1973). *Assessment Scale for Need to Achievements*. Moscow: Mysl.

Otto, A. S., Clarkson, J. J., & Kardes, F. R. (2016). Decision sidestepping: How the motivation for closure prompts individuals to bypass decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(1), 1–16.

Roets, A., Kruglanski, A. W., Kossowska, M., Pierro, A., & Hong, Y. Y. (2015). The Motivated Gatekeeper of Our Minds: New Directions in Need for Closure Theory and Research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 52, 221–283.

Rosenzweig, E. Q., & Wigfield, A. (2014). STEM Motivation Interventions for Adolescents: A Promising Start, but Further to Go. *Educational Psychologist*, 51(2), 146–163.

Ryan, A. A. (1989). *Diagnostics towards Motivations to Success and Avoiding Failure*. Moscow: Mysl.

Wilcox, K., Laran, J., Stephen, A. T., & Zubcsek, P. P. (2016). How being busy can increase motivation and reduce task completion time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(3), 371–384.

Список литературы (перевод)

Андерсон, С., Хилдрет, Дж. А. Д., & Хауленд, Л. (2015). Является ли стремление к статусу фундаментальным человеческим мотивом? Обзор эмпирической литературы. *Психологический вестник*, 141(3), 574-601.

Батенова, Ю. В., Долгова, В. И., Емельянова, И. Е., Емельянова, Л. М. (2018). Образовательное вмешательство для лечения самооценки у дошкольников с нарушениями оперативной коммуникации. В 18-й профессиональной культуре специалиста будущего, том. XLX (стр. 710-717). Академия будущего.

Блейкмор, С. Дж., Миллс, К. Л. (2014). Является ли подростковый возраст чувствительным периодом для социокультурной переработки? Ежегодный обзор психологии, 65, 187-207.

Ботвиник, М., и Бревер, Т. (2015). Мотивация и когнитивный контроль: от поведения к нервному механизму. Ежегодный обзор психологии, 66, 83-113.

Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Внутренняя мотивация и внешние стимулы совместно предсказывают

производительность: 40-летний метаанализ. Психологический вестник, 140(4), 980-1008.

Deci, E., & Ryan, R. (1996). Общая шкала для измерения удовлетворенности основных потребностей. Москва: Наука.

Долгова В. И., Емельянова И. Е., Богачев А. Н., Батенова Ю. В. (2018). Факторы интегрированной системы компетенций для воспитателей дошкольного возраста. В 18-й профессиональной культуре специалиста будущего. том. XLX (стр. 508-514). Академия будущего.

Фишбах, А., Ку, М., Финкельштейн, С. Р. (2014). Мотивация, возникающая в результате выполненных и пропущенных действий. Достижения в экспериментальной социальной психологии, 50, 257-307.

Фишер В. А., Фишер Д. Д. и Шупер П. А. (2014). Социальная психология и борьба со СПИДом: модель информационно-мотивационно-поведенческих навыков для прогнозирования и содействия изменению поведения в отношении здоровья. Достижения в экспериментальной социальной психологии, 50, 105-193.

Габриэль С., Валенти Дж., и Янг А. Ф. (2015). Биосоциальная модель аффективного принятия решений: последствия для диссонанса, мотивации и культуры. Достижения в экспериментальной социальной психологии, 52, 71-137.

Габриэль С., Валенти Дж., и Янг А. Ф. (2016). Социальные суррогаты, социальные мотивации и повседневная деятельность: аргументы в пользу сильного, тонкого и скрытного социального "я". Достижения в экспериментальной социальной психологии, 53, 189-243.

Гордеева Т. О. (2016). Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации. Сибирский психологический журнал, 62, 38-53.

Джамиль, З. (2014). Эмпатия: мотивированный отчет. Психологический вестник, 140 (6), 1608-1647.

Кинг, Р. Б., и Макинерни, Д.М. (2014). Влияние культуры на мотивацию учащихся: учет межкультурной универсальности и изменчивости с помощью теории личных инвестиций. Педагог-психолог, 49 (3), 175-198.

Круглански, А. В., Черникова, М., Розенцвейг, Э., Копец, С. (2014). О мотивационной готовности. Психологическое обозрение, 121(3), 367-388.

Ланг, Дж. В. Б. (2014). Динамическая теория реакции Терстона на предмет выражения мотива в упражнении с картинками: решение парадокса внутренней согласованности PSE. Психологическое обозрение, 121(3), 481-500.

Лири, М. Р., Джонгман-Серено, К. П., Дибелс, К. Дж., и Райми, К. Т. (2015). Различение интрапсихических и межличностных мотивов в психологической теории и исследованиях. Перспективы психологической науки, 10 (4), 497-517.

Левандовски, С., Оберауэр, К. (2016). Мотивированный отказ от науки. Современные направления в психологической науке, 25 (4), 217-222.

Мэлони, Э. А., Левин, С.С., Бейлок, С. Л., Конверс, Б. А., Гиббс, С. Р. (2015). Начальное дошкольное образование на дому: раннее обучение, мотивация родителей и государственная политика. Перспективы психологической науки, 10 (6), 727-732.

Мартин, А., Олсон, К. Р. (2015). По ту сторону добра и зла: какие мотивы лежат в основе просоциального поведения детей? Перспективы психологической науки, 10 (2), 159-175.

Нолен, С. Б., Хорн, И. С., Уорд, К. Дж. (2015). Ситуативная мотивация. Педагог-психолог, 50 (3), 234-247.

Орехек Э., Форест А. Л. (2016). Когда люди служат средством достижения целей: последствия мотивационного учета близких отношений. Современные направления в психологической науке, 25 (2), 79-84.

Орлов Ю. М. (1973). Шкала оценки потребности в достижениях. Москва: Мысль.

Отто, А. С., Кларксон, Дж. Дж., Кардес, Ф. Р. (2016). Уклонение от принятия решения: как мотивация к закрытию побуждает людей обходить процесс принятия решений. Журнал психологии личности и социальной психологии, 111 (1), 1-16.

Роетс, А., Круглански, А. В., Коссовска, М., Пьерро, А., Хонг, Ю. Ю. (2015). Мотивированный привратник наших умов: новые направления, нуждающиеся в теории и исследованиях закрытия. Достижения в экспериментальной социальной психологии, 52, 221-283.

Розенцвейг, Э. К., Вигфилд, А. (2014). Мероприятия по мотивации STEM для подростков: многообещающее начало, но нужно идти дальше. Педагог-психолог, 51(2), 146-163.

Райан, А. А. (1989). Диагностика мотивации к успеху и избеганию неудачи. Москва: Мысль.

Уилкоккс К., Ларан Дж., Стивен А. Т. и Зубчек П. П. (2016). Как занятость может повысить мотивацию и сократить время

выполнения заданий. Журнал психологии личности и социальной психологии, 110 (3), 371-384.

Цитируйте эту статью как:

Шаяхметова В., Мельник Е., Капитанец Е., Леонов П., Долгова В. (2019). Потребность в достижениях среди подростков: специфика и особенности. В Д. Карим-Султанович Батаев, С. Айдиевич Гапуров, А. Догиевич Осмаев, В. Хумайдович Акаев, Л. Мусаевна Идигова, М. Рукманович Овхадов, А. Русланович Салгириев и М. Мусламовна Бетильмерзаева (ред.), Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма, том 76. Европейские труды по социальным и поведенческим наукам (стр. 737-744). Академия будущего.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.99>

Influence Of Child-Parent Relations On The Conflict Behavior Of Teenagers Of 14-15 [Электронный ресурс] / V.I. Dolgova, Yu.A. Rokitskaya, G.Ju. Golieva, O.A. Kondratieva, V.K. Shayakhmetova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Серия: «SCTMG 2020». — 2020. — № 92. — С. 1638–1644. — ISSN: 2357–1330.

3.2 Влияние детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков 14-15 лет

Влияние детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков 14-15 лет

Валентина Долгова,

Юлия Рокицкая,

Галина Голиева,
Ольга Кондратьева,
Валерия Шаяхметова

На русском языке это исследование опубликовано не было.

Аннотация

Детско-родительские отношения претерпевают – в период, когда дети достигают возраста 14-15 лет – тенденцию в поведении детей к независимости и тенденцию в поведении родителей поддерживать межличностные отношения с подростками. Поэтому особое значение имеет специфика конфликтного поведения, закономерности его развития и формирования в подростковом возрасте, что закладывает основы общения растущей личности. Однако исследований о влиянии детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков все еще недостаточно. Целью данного исследования является теоретическое обоснование и выявление взаимосвязи между параметром "оценка детско-родительских отношений" и уровнем конфликтного поведения подростков. Исследование влияния детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков проходило в три этапа: поисково-подготовительный, экспериментальный, контрольно-обобщающий; использовались как теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение, постановка целей, моделирование), так и эмпирические методы (тестирование, методы диагностического обследования, определение уровня значимости с использованием коэффициента Пирсона). В ходе исследования было обследовано 45 подростков и 72 родителя. Исследование подтверждает теоретические выводы о

том, что в подростковом возрасте наблюдается проявление конфликта, в том числе во взаимоотношениях родителей и детей. Это связано с изменением психологического статуса подростка и недостаточной мобильностью со стороны родителей при взятии взрослого ребенка. Выявлена прямая зависимость между параметром “оценка детско-родительских отношений”.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, взаимодействие подростков, конфликт, корреляция конфликтного поведения.

Введение

Актуальность исследования обусловлена теми факторами, которые являются спецификой конфликтного поведения (Долгова и др., 2019; Маст и др., 2015; Тан и др., 2015), закономерностями его развития и формирования в подростковом возрасте (Анестис и др., 2014; Гарбер и др., 2016; Клейман и др., 2016), которые закладывают основы для общения растущей личности, имеют особое значение.

На этом этапе жизни подросток освобождается от родительской опеки и выстраивает новую систему отношений для вхождения во взрослую среду (Chevalier, 2015; Harreveld et al., 2015). Успех выполнения этой задачи снижает уровень конфликта, а проблемы присоединения к обществу способствуют развитию конфликтного поведения в будущем (Hirsh & Kang, 2016; Wynn, 2016).

В этот период отношения между родителями и детьми претерпевают тенденцию к независимости и тенденцию к поддержанию межличностных отношений между родителями и подростками (Долгова и др., 2018; Джонс и др., 2015). При

психологическом принятии родителями старших подростков доминирует отсутствие склонности к лидерству, поскольку они стремятся добиться расположения и уважения к своему авторитету, не прибегая к силе.

Дети, с другой стороны, проявляют позитивный интерес к случаям, когда родители стремятся добиться их благосклонности и уважения к родительской власти, не прибегая к декларациям и догмам.

Автономия основана на деспотической "слепой" власти, которая не терпит снисхождения, однако матери замечают акцент на отсутствие требований запрета для подростков, а отцы – забор. Непоследовательность в линии воспитания в равной степени оценивается подростками как склонность к крайне противоречивым формам поведения с максимальной амплитудой выражения. Более того, для матерей противоположностью силе и недоверию являются уступчивость и гиперпроективность, а для отцов – доверчивость и конформизм. Все это влияет на увеличение конфликтов в подростковом возрасте между родителями и детьми.

Гипотеза исследования: было высказано предположение, что будет выявлено значительное влияние детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков 14-15 лет. Корреляция между оценками детско-родительских отношений считается значимой, если она превышает критическое значение коэффициента корреляции Пирсона.

Постановка проблемы

Детско-родительские отношения претерпевают – в период, когда дети достигают возраста 14-15 лет – тенденцию в поведении

детей к независимости и тенденцию в поведении родителей поддерживать межличностные отношения с подростками. Поэтому особое значение имеет специфика конфликтного поведения, закономерности его развития и формирования в подростковом возрасте, что закладывает основы общения растущей личности. Однако исследований о влиянии детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков все еще недостаточно.

Вопросы исследования

Вопросы исследования связаны:

- с анализом психолого-педагогической литературы по проблеме и выявлением особенностей влияния детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков 14-15 лет;
- с определением этапов, методов и приемов исследования;
- с проведением экспериментального исследования конфликтного поведения подростков 14-15 лет и влияния на него детско-родительских отношений.

Цель исследования

Теоретически обосновать и выявить взаимосвязь между параметром "оценка детско-родительских отношений" и уровнем конфликтного поведения подростков 14-15 лет.

Методы исследования

Исследование влияния детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков проходило в три этапа: поисково-подготовительный, экспериментальный, контрольно-обобщающий. В исследовании влияния отношений между

родителями и детьми на конфликтное поведение подростков 14-15 лет использовались как теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение, постановка целей, моделирование), так и эмпирические методы (тестирование, методы диагностического обследования, определение уровня значимости) с использованием Коэффициент Пирсона). Для анализа взаимодействий с детьми использовались четыре метода: “Поведение родителей и отношение подростков”, опросник “Взаимодействие родителей и детей” (РСИ). Чтобы определить влияние отношений между родителями и детьми на конфликтное поведение подростков 14-15 лет, мы выбрали Методику оценки уровня конфликтности. Эта методика позволяет оценить степень конфликтности или тактичности человека (тактичный и миролюбивый, конфликтный, спорящий и конфликтный). Для определения стратегии поведения в конфликте была разработана “Методика социально-психологической диагностики конфликтов» К.Томас. Выбранные методы являются валидными, стандартизированными и считаются классическими методами изучения конфликтного поведения, соответствуют возрастным нормам и целям исследования (Забродин и Пахалян, 2015). Было обследовано 45 подростков и 72 родителя.

Исследование проводилось на базе муниципального образовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа", в нем приняли участие учащиеся 9 класса (25 человек) и их родители.

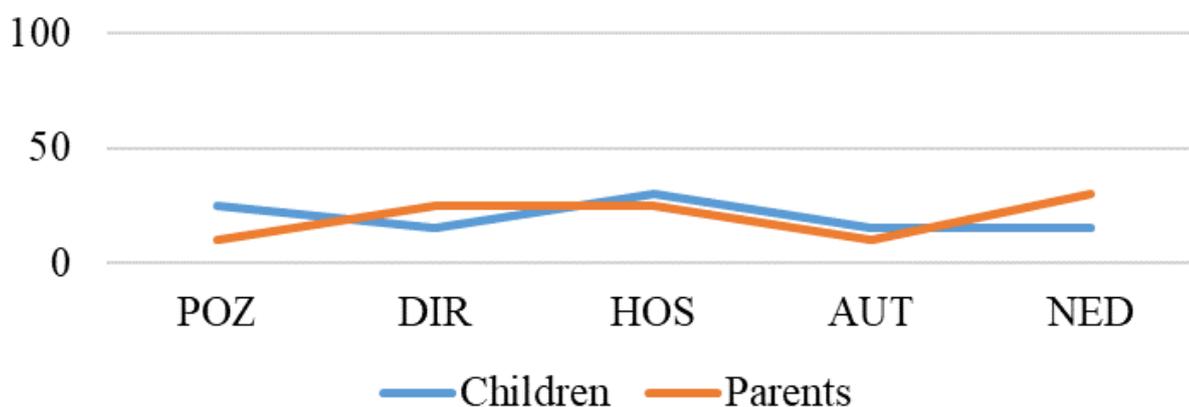
Данные, полученные в ходе исследования, представлены в таблицах и диаграммах, обработанных с использованием качественного и количественного анализа.

Анализ результатов диагностики по опросу “Поведение родителей и отношение подростков” выявил отношение родителей к подросткам и наоборот, отношение подростков к родителям.

Характерные различия в отношениях между детьми и родителями были выявлены ранее (Dreisbach & Fischer, 2015; Heerey, 2015).

Для сравнения отношений родителей и подростков представлен график, представленный на рисунке 1.

Рисунок 1– Сравнительный график отношений по Э. Шаферу



На рисунке 1 показано, что отношение родителей к подросткам и наоборот, практически совпадают, из этого можно сделать вывод, что в семьях существует влияние родителей на детей.

Из рисунка мы видим, что в основном враждебность и непоследовательность в отношениях между детьми и родителями различаются, при этом у трети (30 %) детей время от времени возникают враждебные отношения, а у 30% родителей непоследовательность. У обоих не должно быть даже склонности к покровительству, хотя отцы могут, в виде исключения, отрываться от дел и прислушиваться к просьбам подростка. Мы рассмотрели оценку взаимодействия родителей с детьми, используя методологию

опросника “Взаимодействие родителей и детей” (РСІ). Он предназначен для анализа взаимодействия родителей и детей.

Анализ результатов, полученных для определенных категорий опросника “Взаимодействие родителей и детей” (РСІ), привел к следующим обобщениям:

— преобладающий уровень конфликтности выше среднего наблюдается у 24% (6 человек), что свидетельствует о некоторой неустойчивости этих подростков в конфликтной ситуации с преобладанием конфликтности личности;

— 36% подростков имеют средний уровень конфликтности, который считается расположением конфликта в пределах нормы, такие люди склонны разрешать возникающие конфликтные ситуации, но не провоцируют их возникновение самостоятельно, без какой-либо особой необходимости;

— у 28% уровень конфликтности ниже среднего; представители этой группы стремятся избегать конфликтных ситуаций; при разрешении конфликтной ситуации выбирают наиболее быстрый способ ее разрешения;

— 12% имеют низкий уровень конфликтности, что может свидетельствовать о нежелании вступать в конфликтные ситуации и желании избегать их.

В группе преобладает средний уровень конфликтности, при этом подростки демонстрируют независимость, отдаленность от родителей, автономию, отчужденность.

Анализ данных, полученных при оценке ответов родителей, выявил высокие баллы в оценке взаимодействия по шкалам “мягкость–строгость”, “отвержение–принятие”, “отсутствие

сотрудничества–сотрудничества”, “несогласие–согласие”, “непоследовательность–последовательность”.

Уточнение результатов было дополнительно проведено с помощью “Методологии социально-психологической диагностики конфликтов К. Томас”. Наиболее выраженными были две стратегии поведения в конфликте: соперничество (40 %) и адаптация (24 %). Таким образом, можно сделать вывод, что 64% подростков проявляют неустойчивое поведение, на них часто навешивают ярлыки, то есть поведение в подростковом возрасте неоднозначно.

Используя коэффициент корреляции Пирсона, мы определили, что корреляция считается статистически значимой. В результате расчетов была обнаружена прямая зависимость между параметром “оценка детско-родительских отношений” и уровнем конфликтного поведения подростка, который составил 0,811. Это значение выше критерия Пирсона и находится на уровне значимости 0,01, т.е. $P > 0,36$. Таким образом, гипотеза исследования о том, что существует адекватное значимое влияние детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков 14-15 лет, была подтверждена.

Заключение

Исследование подтверждает теоретические выводы о том, что в подростковом возрасте наблюдается проявление конфликта, в том числе во взаимоотношениях родителей и детей. Это связано с изменением психологического статуса подростка и недостаточной мобильностью со стороны родителей при принятии взрослого ребенка. Выявлена прямая зависимость между параметром “оценка детско-родительских отношений” и уровнем конфликтного поведения подростка. Для улучшения взаимодействия необходимо

знать методы воздействия на эмоциональное отношение родителя к ребенку, особенно воспитательную позицию родителя, последовательность и удовлетворенность участников.

Благодарности

Исследование проводится в рамках проекта "Научно-методические основы психологии и технологии управления инновационными образовательными процессами в меняющемся мире", курируемого Южно-Уральским исследовательским центром Российской академии образования при Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Грант Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева (руководитель Долгова В.И.). Авторы хотели бы выразить благодарность аспирантке кафедры психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета А. Ляховой за проведение констатирующего эксперимента под их руководством.

Список литературы

Анестис, доктор медицинских наук, Соберай, К. А., Гутьеррес, П. М., Джойнер, Т. Е., & Эрнандес, Т. Д. (2014). Пересмотр связи между импульсивностью и суицидальным поведением. Личность и общество. *Психол. Rev.*, 18(4), 366-386.

Шевалье, Н. (2015). Развитие исполнительной функции: понимание окружающей среды для адаптивного поведения. Текущий прямой. в *psychol. Sci.*, 24(5), 363-368.

Долгова В. И., Рокицкая Ю. А., Саламатов А. А. (2018). Индивидуальные психологические предикторы адаптивного

поведения у подростков. Булл. Новосибирского государственного педагогического университета. Универ., 8 (1), 45-59.

Долгова В., Кондратьева О., Сенчева Л., Рокицкая Ю. (2019). Психокоррекция конфликтного поведения студентов колледжа. *Advan. в экон., Бюзин. и managem. Отв.*, 90, 17-20.

Dreisbach, G., & Fischer, R. (2015). Конфликты как аверсивные сигналы для адаптации к контролю. *Актуальные направления в психол. Sci.*, 24(4), 255-260.

Гарбер Дж., Франкель С. А. и Херрингтон С. Г. (2016). Требования к развитию когнитивно-поведенческой терапии депрессии у детей и подростков: когнитивные, социальные и эмоциональные процессы. Ежегодное издание *Clin. Психол.*, 12, 181-216.

Харревельд Ф., Махлен Х. У. и Шнайдер И. К. (2015). Албука амбивалентности: аффективные, поведенческие и когнитивные последствия поведенческого конфликта *van. Advan. В экспериментальном соц. психол.*, 52, 285-324.

Хирей, Э.А., (2015). Расшифровка диады: проблемы в изучении индивидуальных различий в социальном поведении. *Актуальные направления в психол. Sci.*, 24(4), 285-291.

Хирш, Дж. Б., & Кан, С. К. (2016). Механизмы конфликта идентичности: неуверенность, тревога и система поведенческого торможения. *Личность и общество. Психол. Rev.*, 20(3), 223-244.

Джонс, Д. Д., Кэссиди, Дж., & Шейвер, П. Р. (2015). Стили привязанности родителей, о которых они сами сообщают: обзор связей с поведением родителей, эмоциями и познаниями. *Личность и общество. Психол. Rev.*, 19(1), 44-76.

Клейман Т., Стерн С. и Троп Ю. (2016). Когда пространственное и идеологическое сталкиваются: метафорический конфликт формирует социальное восприятие. *Психол. Sci.*, 27(3), 375-383.

Маст М., Фрауендорфер Д., Гатика-Перес Д., Нгуен Л. и Чоудхури Т. (2015). Социальное зондирование для психологии: автоматизированные оценки межличностного поведения Schmid. Текущий прямой. в *psychol. Sci.*, 24(2), 154-160.

Тан Ю. Ю., Познер М. И., Ротбарт М. К. и Волков Н.Д. (2015). Схема самоконтроля и ее роль в снижении зависимости. Тенденции в познании. *Sci.*, 19(8), 439-444.

Винн К. (2016). Истоки ценностного конфликта: дети не соглашаются не соглашаться. Тенденции в познании. *Sci.*, 20(1), 3-5.

Zabrodin, Yu. M., & Pakhalyan, V. E. (2015). Psychodiagnosis. Tertiary Education.

References

Anestis, M. D., Soberay, K. A., Gutierrez, P. M., Joiner, T. E., & Hernández, T. D. (2014). Reconsidering the Link Between Impulsivity and Suicidal Behavior. *Personality and Soc. Psychol. Rev.*, 18(4), 366–386.

Chevalier, N. (2015). Executive Function Development: Making Sense of the Environment to Behave Adaptively. *Current Direct. in Psychol. Sci.*, 24(5), 363–368.

Dolgova, V. I., Rokitskaya, Yu. A., & Salamatov, A. A. (2018). Individual psychological predictors of adaptive behavior in adolescents. *Bull. of the Novosibirsk State Pedag. Univer.*, 8(1), 45–59.

Dolgova, V., Kondratieva, O., Sencheva, L., & Rokitskaya, Ju. (2019). Psychocorrection of conflictual behaviour of college students. *Advan. in Econ., Busin. and Managem. Res.*, 90, 17–20.

Dreisbach, G., & Fischer, R. (2015). Conflicts as Aversive Signals for Control Adaptation. *Current Directions in Psychol. Sci.*, 24(4), 255–260.

Garber, J., Frankel, S. A., & Herrington, C. G. (2016). Developmental Demands of Cognitive Behavioral Therapy for Depression in Children and Adolescents: Cognitive, Social, and Emotional Processes. *Annual Rev. of Clin. Psychol.*, 12, 181–216.

Harreveld, F., Makhlen, H. U., & Schneider, I. K. (2015). The ABC of Ambivalence: Affective, Behavioral, and Cognitive Consequences of Attitudinal Conflict. *Advan. in Experimental Soc. Psychol.*, 52, 285–324.

Heerey, E.A., (2015). Decoding the Dyad: Challenges in the Study of Individual Differences in Social Behavior. *Current Directions in Psychol. Sci.*, 24(4), 285–291.

Hirsh, J. B., & Kang, S. K. (2016). Mechanisms of Identity Conflict: Uncertainty, Anxiety, and the Behavioral Inhibition System. *Personality and Soc. Psychol. Rev.*, 20(3), 223–244.

Jones, J. D., Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2015). Parents' Self-Reported Attachment Styles: A Review of Links with Parenting Behaviors, Emotions, and Cognitions. *Personality and Soc. Psychol. Rev.*, 19(1), 44–76.

Kleiman, T., Stern, C., & Trope, Y. (2016). When the Spatial and Ideological Collide: Metaphorical Conflict Shapes Social Perception. *Psychol. Sci.*, 27(3), 375–383.

Mast, M., Frauendorfer, D., Gatica-Perez, D., Nguyen, L., & Choudhury, T. (2015). Social Sensing for Psychology: Automated Interpersonal Behavior Assessment. *Current Direct. in Psychol. Sci.*, 24(2), 154–160.

Tang, Y. Y., Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Volkow, N. D. (2015). Circuitry of self-control and its role in reducing addiction. *Trends in Cognit. Sci.*, 19(8), 439–444.

Wynn, K. (2016). Origins of Value Conflict: Babies Do t Agree to Disagree. *Trends in Cognit. Sci.*, 20(1), 3–5.

Zabrodin, Yu. M., & Pakhalyan, V. E. (2015). Psychodiagnosis. Tertiary Education.

Список литературы

Анестис, Соберай, К. А., Гутьеррес, П. М., Джойнер, Т. Е., & Эрнандес, Т. Д. (2014). Пересмотр связи между импульсивностью и суицидальным поведением. *Личность и общество. Психол. Rev.*, 18(4), 366-386.

Шевалье, Н. (2015). Развитие исполнительной функции: понимание окружающей среды для адаптивного поведения. Текущий прямой. в *psychol. Sci.*, 24(5), 363-368.

Долгова В. И., Рокицкая Ю. А., Саламатов А. А. (2018). Индивидуальные психологические предикторы адаптивного поведения у подростков. *Булл. Новосибирского государственного педагогического университета. Универ.*, 8 (1), 45-59.

Долгова В., Кондратьева О., Сенчева Л., Рокицкая Ю. (2019). Психокоррекция конфликтного поведения студентов колледжа. *Advan. в экон., Бuzин. и managem. Отв.*, 90, 17-20.

Dreisbach, G., & Fischer, R. (2015). Конфликты как аверсивные сигналы для адаптации к контролю. Актуальные направления в психол. Sci., 24(4), 255-260.

Гарбер Дж., Франкель С. А. и Херрингтон С. Г. (2016). Требования к развитию когнитивно-поведенческой терапии депрессии у детей и подростков: когнитивные, социальные и эмоциональные процессы. Ежегодное издание Clin. Психол., 12, 181-216.

Харревельд Ф., Махлен Х. У. и Шнайдер И. К. (2015). Азбука амбивалентности: аффективные, поведенческие и когнитивные последствия поведенческого конфликта. Advan. В экспериментальном соц. Психол., 52, 285-324.

Хирей, Э.А., (2015). Расшифровка диады: проблемы в изучении индивидуальных различий в социальном поведении. Актуальные направления в психол. Sci., 24(4), 285-291.

Хирш, Дж. Б., & Кан, С. К. (2016). Механизмы конфликта идентичности: неуверенность, тревога и система поведенческого торможения. Личность и общество. Психол. Rev., 20(3), 223-244.

Джонс, Д. Д., Кэссиди, Дж., & Шейвер, П. Р. (2015). Стили привязанности родителей, о которых они сами сообщают: обзор связей с поведением родителей, эмоциями и познаниями. Личность и общество. Психол. Rev., 19(1), 44-76.

Клейман Т., Стерн С. и Троп Ю. (2016). Когда пространственное и идеологическое сталкиваются: метафорический конфликт формирует социальное восприятие. Психол. Sci., 27(3), 375-383.

Маст М., Фрауендорфер Д., Гатика-Перес Д., Нгуен Л. и Чоудхури Т. (2015). Социальное зондирование для психологии:

автоматизированные оценки межличностного поведения Schmid. Текущий прямой. в *psychol. Sci.*, 24(2), 154-160.

Тан Ю. Ю., Познер М. И., Ротбарт М. К. и Волков Н.Д. (2015). Схема самоконтроля и ее роль в снижении зависимости. Тенденции в познании. *Sci.*, 19(8), 439-444.

Винн К. (2016). Истоки ценностного конфликта: дети не соглашаются не соглашаться. Тенденции в познании. *Sci.*, 20(1), 3-5.

Забродин Ю. М., Пахалян В. Е. (2015). Психодиагностика. Высшее образование.

Цитируйте эту статью как:

Долгова В., Рокицкая Ю., Гольева Г., Кондратьева О., Шаяхметова В. (2020). Влияние детско-родительских отношений на конфликтное поведение подростков 14-15 лет. В и Д. К. Батаев (ред.), Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма», посвященный 80-летию Туркаева Хасана Вахитовича, том 92. Европейские труды по социальным и поведенческим наукам (стр. 1638-1644). Европейское издательство.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.05.216>

3.3 Психологически безопасное общение подростков

Research of psychologically safe communication skills among adolescents of the children's and youth center [Электронный ресурс] / V.I. Dolgova, O.D. Odintsova, O.A. Kondratyeva, Yu.A. Rokitskaya, E.G. Kapitanets // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Серия: «Грозный». — 2022. — ISSN: 2357–1330.

SCTMG 2022

International Scientific Conference «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism»

Исследование навыков психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра

Dolgova V.I. (a) *, Odintsova O.D. (b), Kondratyeva O.A. (c), Rokitskaya Yu.A. (d), Kapitanets E.G. (e)

*Corresponding author

(a) South Ural State University for the Humanities and Education, 69, Lenin Avenue, Chelyabinsk, Russia, 23a12@list.ru, 89193122570

(b) South Ural State University for the Humanities and Education, 69, Lenin Avenue, Chelyabinsk, Russia, oleksa34@mail.ru, 89127718427

(c) South Ural State University for the Humanities and Education, 69, Lenin Avenue, Chelyabinsk, Russia, kondratyevaaoa@cspu.ru, 89823483196

(d) South Ural State University for the Humanities and Education, 69, Lenin Avenue, Chelyabinsk, Russia, rokitskayayua@cspu.ru, 89085810193

(e) South Ural State University for the Humanities and Education, 69, Lenin Avenue, Chelyabinsk, Russia, kapitanetseg@cspu.ru, 83512165787

На русском языке это исследование опубликовано не было.

Аннотация

Преобразование модели взаимоотношений с социумом для подростка является определяющей основой формирования его собственных позиций. Именно, общение со сверстниками является для подростка опытной моделью, закладывающей качественные характеристики взаимоотношений в будущем. Сегодня тема навыков психологически безопасного общения у подростков мало изучена, поэтому целью исследования стало именно выявление уровня навыков психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра. Диагностика проводилась с применением методик: «Паспорт образовательной среды» (В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь; «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении» (В.В. Бойко). Корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения с критериями психологически безопасной образовательной среды устанавливались с помощью метода К. Пирсона.

Результаты показывают, что у подростков на среднем уровне существуют достоверно-значимые корреляционные связи между качествами общения и критериями психологически безопасной образовательной среды, так прямые связи «доверие» и «доброжелательность» с критериями «защищенность» и «комфорт», «доверие» и «удовлетворенность»; связь толерантности и всех трех критериев; каждое негативное качество общения (агрессия,

конфликтность, враждебность, манипулятивное отношение) имеют отрицательную корреляционную связь с критерием «защищенность», которая повышается со снижением названных качеств; манипулятивное отношение не имеет связей с критерием комфортности и удовлетворенности, это качество не доставляет подросткам беспокойства. Положительное же качество «принятие», отрицательно коррелирует с защищенностью, подростки чувствуют себя более защищенными если не принимают полностью групповые характеристики, относятся более критично. При этом существуют достоверно-значимые корреляционные положительные связи, между стратегиями психологической защиты и качествами общения: чем выше миролюбие, тем выше доброжелательность, доверие, толерантность; чем выше показатели защиты агрессией, тем выше агрессивность, враждебность, конфликтность, манипулятивные отношения.

Ключевые слова: подростки, общение, психологическая безопасность, лично-доверительное общение, референтная значимость, дополнительное образование

Введение

На сегодняшний день общение, его качество остается востребованной проблемой в научных исследованиях – общение в подростковой среде не один десяток лет находится под пристальным вниманием, социологов, психологов, педагогов, исследованиями которых было выявлено, что для подростков их ведущая деятельность состоит именно в общении между сверстниками, и является в свою очередь формирующим звеном становления

личности в образовании (Smirnov, 2013; Sokol, Serper, 2017; Zagvyazinskii, 2016; Філоненко, 2008).

На этапе перехода от детства к взрослой жизни, происходит резкий скачек в физическом и психическом развитии, неизбежно влекущий подростковый кризис, выход из кризиса неизбежен, и должен приводить к развитию, однако для подростков вектор их психического развития, может быть разным (функциональным или дисфункциональным) в зависимости от социальной среды (Smortchkova, 2017).

Эмансипация от взрослых, поиск референтной группы общения, говорит о растущей потребности подростка заявить о себе, из позиции взрослой личности, чувствующей способность, самостоятельно выстраивать взаимоотношения с социумом.

Группа сверстников является формирующим источником, но выстраиваемые подростком взаимоотношения не всегда могут носить положительный характер, особенно если подросток не имеет навыков конструктивного, психологически безопасного общения, основанного на доверии, доброжелательности, принятии и толерантности.

Знание о качестве общения у подростка, поможет определить, является ли оно психологически безопасным, и своевременно сформировать навыки психологически безопасного общения в референтно-значимой для подростка среде детско-юношеского центра.

Перечисленные позиции определили цель нашего исследования, выявить сформированность навыков психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра.

Специалисты обосновывают своевременную возрастную особенность подростков, потребность в межличностном общении со сверстниками, в освоении этой новой социальной ситуации, формируется личность (Обухова, 2009).

В процессе выстраиваемых взаимоотношений подросток усваивает право личности на самостоятельность и уважение, но для достижения этого права, необходимы определенные качества, и подросток именно в процессе общения, рефлексии познает, есть ли у него эти качества. В результате общения со сверстниками основные переживания подростка направлены к собственной личности, к процессу самопознания, самооценки (Рогов, 2015).

Для развития и нормального функционирования личности социальная среда должна быть психологически безопасная, при этом стоит учесть, что большая часть времени подростков протекает в условиях образовательной среды, что процессы, происходящие в ней более контролируемы и управляемы, общение подростков происходит на виду у всех ее участников (King, Rosa, 2019; Sivak, Glazkov, (2017). В этой связи любое нарушение во взаимодействии, может быть эффективно скорректировано, с помощью взрослых, в отличие от среды, где подростки предоставлены сами себе, и могут подвергаться насилию, угрозам, манипулятивному воздействию. Критериями психологически безопасной образовательной среды являются состояние среды, свободное от насилия, при этом субъект испытывает состояние удовлетворенности своих потребностей в личностно-доверительном общении при этом среда обретает референтную значимость, обеспечение психического здоровья участников образовательного процесса Личностно-доверительное общение выстраивается на основе диалога, обучения

сотрудничеству и отказу от психологического насилия во взаимодействии. Современные подростки не спешат к близким и доверительным отношениям, их контакты можно охарактеризовать как поверхностные, ни к чему, не обязывающие, но взросление несет с собой потребность в интимно-личностном общении (Баева, Гаязова, 2018).

Важно формировать у подростков в условиях образования навыки психологически безопасного общения, умения выстраивать безопасные отношения, находить конструктивный выход в сложных, кризисных ситуациях, помогать подростку осваивать коммуникативные компетенции (Асмолов, 2014).

Психологическая безопасность – это поддержание равновесия, между негативными проявлениями со стороны окружающей среды, с одной стороны и человека, с его жизнестойкостью, умением использовать свои ресурсы и защитные факторы среды, для сохранности психики. Устойчивое, нормальное функционирование, заключается в неделимости психологической безопасности и среды, в которой происходит формирование личности (Зотова, 2016).

Общение в подростковый период начинает актуализировать новые задачи, так у подростка расширяется круг контактов – в него попадают представители разных возрастов, социальных слоев; отношения выходят за рамки семьи. Подростки устанавливают доверительные отношения, с теми кто отвечает их интересам, наполняет содержание общения новыми смыслами; подросток занимает определенную социальную позицию – утверждает свой статус; определение в выборе гендерной роли – происходит половое созревание, а с ним и потребности в расширении общения; потребность в гомосоциальных контактах, сменяется на

гетеросоциальные и в последствии к гетеросексуальным контактам (Андреева, (2013). Увлечения, интересы подростка, напрямую влияют на выбор подростком близкого по духу круга общения – референтно-значимой группы. Подросток дорожит своей принадлежностью к референтно-значимой среде, любое нарушение в ней, реальная или воображаемая потеря привычного положения подросток переживает как трагедию. Референтная группа выступает в качестве стандарта, системы отсчета, источника формирования для себя и других социальных норм и ценностных ориентиров, индивид испытывает потребность в общности с этой группой (Vianello, Schnabl, Sriram, Nosek, 2013; Viatkin, Dorfman, 2017). Референтно-значимой группой для подростков в исследовании являются творческие объединения, в которых они занимаются, а социальной, развивающей средой выступает детско-юношеский центр.

Исследование навыков психологически безопасного общения в условиях детско-юношеского центра проведено с опорой на средовой и личностный подходы.

Средовой подход: подростки посещают занятия самостоятельно, это их осознанный выбор, образовательное учреждение, выступает для них как институт социализации, формирует социально активную личность, а творческие объединения со своей спецификой и традициями, определяют ценности и идеалы, принадлежность к группе.

Личностно-развивающий подход: подросток, в условиях творческого объединения имеет все возможности к саморазвитию, самоактуализации, развивает способности, овладевает практическими навыками, осваивает коммуникативные навыки, проявляет общественную активность.

Исследование согласовано с рядом принципов (Зимняя, 2004; Ярошевский, Выготский, 2013; Dolgova, Rokitskaya, Kapitanets, Shayakhmetova, 2019; Dolgova, Kryzhanovskaya, Rokitskaya, Salamatov, Nurtdinova, Zhakupova, 2018): общения, единства диагностики и коррекции, системности, учета сенситивных периодов.

Проблема исследования

Общение, как ведущая деятельность подросткового возраста, во многом влияющая на его развитие и сформированность навыков психологически безопасного общения у подростков, остается актуальной, мало изученной проблемой, требующей дальнейших исследований.

Исследовательские вопросы

Исследовать навыки психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра

1.1. Выявить корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения с критериями психологически безопасной образовательной среды, у подростков

1.2. Выявить корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения со стратегиями психологической защиты у подростков

Цель

Выявить уровень навыков психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра

Методы исследования

Дополнительное образование является той социальной средой для обучающихся, в которой наряду с развитием психических функций происходит формирование личности. Исследование проводилось в ноябре 2020 года, в исследовании участвовали подростки, обучающиеся в МБУДО «ДЮЦ г. Челябинска», в количестве 54 человека, средний возраст 14 лет. Выборку составили подростки, занимающиеся в творческих объединениях художественной направленности, и подростки из объединения социальной направленности (вожатское движение). Ведущим мотивом подростков художественной направленности, является творческая самореализация, участие в конкурсах; для подростков вожатского движения ведущие мотивы, волонтерская работа в детском лагере, участие в фестивалях.

Психологический климат в художественном объединении, характеризуется большей разобщенностью, чем коллектив вожатского движения, который характеризуется своей сплоченностью.

Эмоционально-волевая сфера в обоих объединениях, соответствует подростковому возрасту, проявляется в перепадах настроения, от замкнутости до чрезмерной веселости. В межличностном общении подростков вожатского движения, наблюдаются споры, связанные с отстаиванием своих идей, но споры, всегда имеют конструктивный исход.

Диагностика исследуемых показателей сформированности навыков психологически безопасного общения, у подростков детско-юношеского центра, проводилась с применением методик: В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь «Паспорт образовательной среды»,

опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛО в ОС)» (Ковров, Коныгина, Оганесян, 2016); В.В. Бойко «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении» (Zabrodin, Pakhalian, 2015). Корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения с критериями психологически безопасной образовательной среды изучены методом К. Пирсона (Sidorenko, 2003).

Результаты

Распределение позитивных значений отношений показано на рисунке 1.

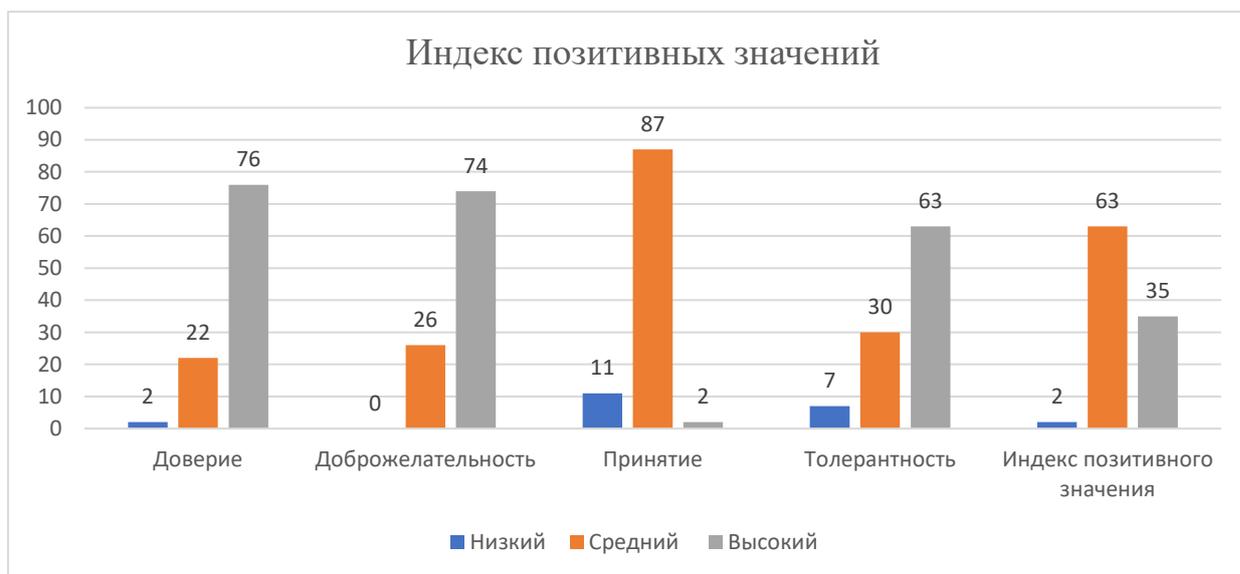


Рисунок 1 – Распределение позитивных значений отношений по методике В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь «КМЛО», %

У обучающихся высокие показатели по шкале «доверие» (74%), «доброжелательность» (74%), «толерантность» (63%), подростки внешне могут демонстрировать позитивное отношение, однако шкала «принятие» выражена у большинства обучающихся (87%) на среднем уровне, и это скорее может указывать на внутреннее

несогласие с позициями сверстников, как видно из обобщения результатов – индекс позитивного значения в отношениях большинства (63%) подростков на среднем уровне. Подростки проявляют доверительные, доброжелательные отношения, однако это возможно больше внешние проявления, но они не принимают полностью (средний уровень) эти отношения, проявляют агрессивную настороженность, и готовность вступить в открытый конфликт; не прибегая к манипуляциям в отношениях (низкий уровень), несмотря на это большинство обучающихся чувствуют свою удовлетворенность ОС, что свидетельствует о положительном отношении к своей творческой группе в общении и взаимодействии.

Распределение негативных значений отношений показано на рисунке 2.

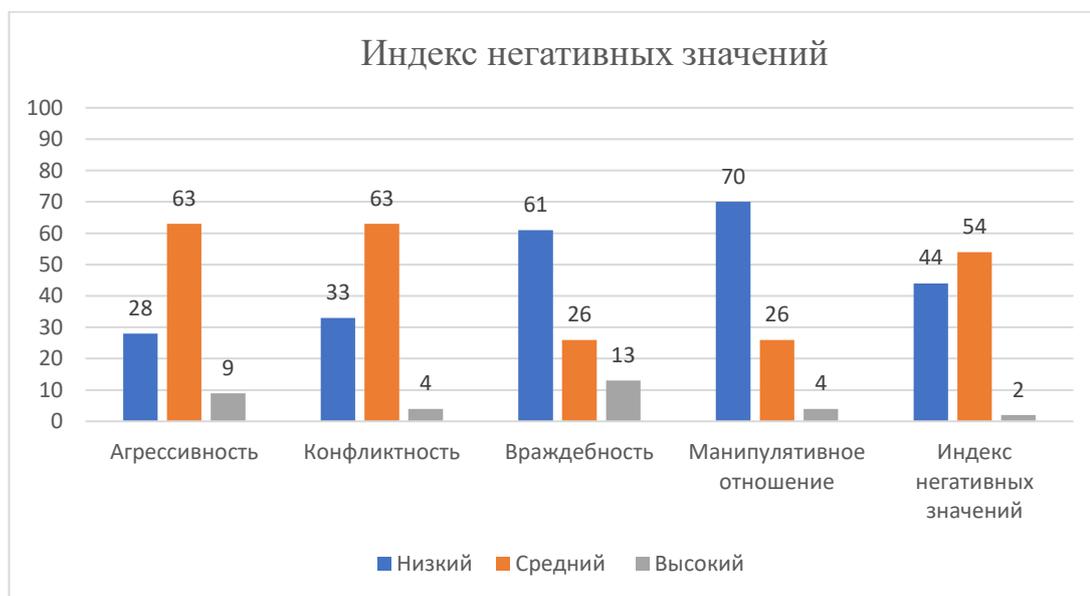


Рисунок 2 – Распределение негативных значений отношений по методике В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь «КМЛО», %

Индекс негативного отношения к образовательной среде у подростков выражен на среднем уровне, по показателям агрессивности (63%) и конфликтности (63%), у подростков снижены

навыки конструктивного общения, но положительно то, что подростки в меньшей мере прибегают к манипулированию в отношениях (70%) на низком уровне, и не испытывают враждебность по отношению к сверстникам, (61%) на низком уровне; общий негативный индекс показателей общения у подростков (54%) на среднем уровне, что может указывать на несформированности положительных, безопасных навыков общения.

Защищенность, комфортность и удовлетворённость, соотносящиеся с критерием качества межличностного общения представлены на рисунке 3.

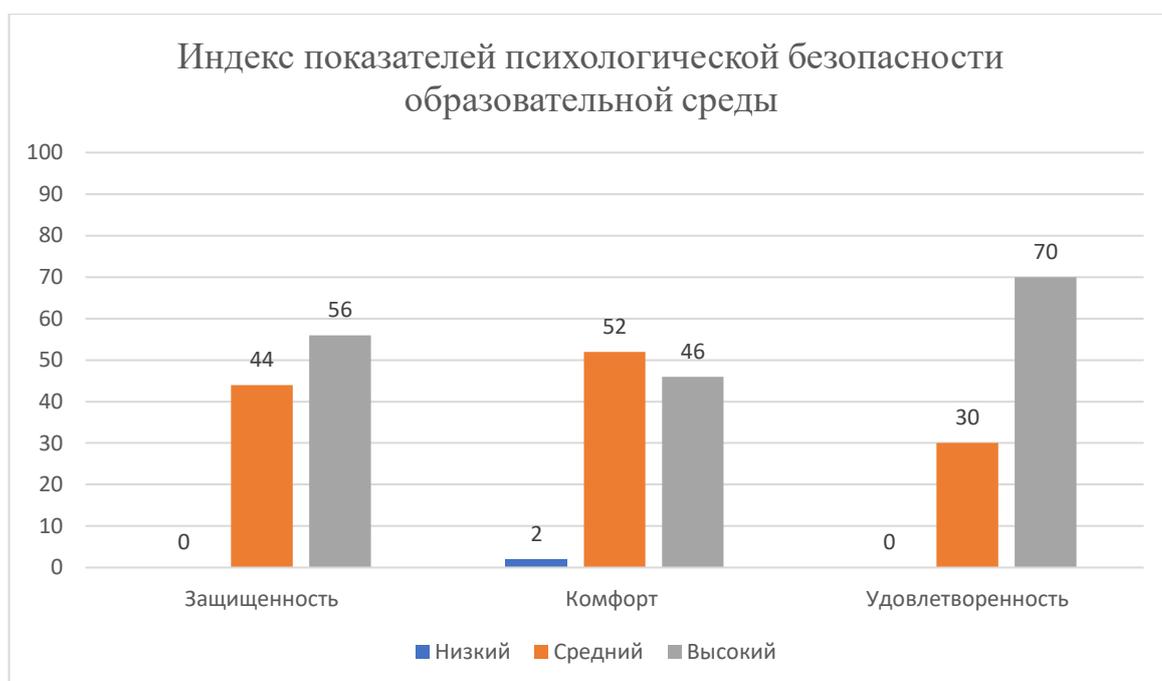


Рисунок 3 – Распределение результатов, полученных по методике Распределение позитивных значений отношений по методике В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь «Паспорт психологической безопасности образовательной среды», %

Проявлен высокий уровень удовлетворенности образовательной средой у (70%) подростков, высокий уровень защищенности в

образовательной среде испытывают (56%) подростков, комфортное отношение проявлено на среднем уровне у 52% подростков.

Результаты, полученные по методике В.В. Бойко «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении», показаны на рисунке 4.



Рисунок 4 – Результаты, полученные по методике В.В. Бойко «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении»

Почти у половины подростков в общении доминирует стратегия психологической защиты избегание, вторая преобладающая стратегия миролюбие, меньшее число подростков использует стратегию агрессии. Почти половина подростков использует стратегию психологической защиты избегание. Избегая, подросток стремится защитить свою субъективную реальность, при этом экономит свои ресурсы эмоциональные и интеллектуальные, это может происходить и тогда, когда он не обладает более эффективными навыками, и не чувствует защищенность в таких отношениях, не знает, как безопасно для себя можно озвучить и отстаивать свою позицию.

В стратегии миролюбие важная роль отводится интеллекту, интеллектуальный способ защиты, нейтрализует эмоциональные импульсы, угрожающие Эго, подростки, прибегая к

интеллектуализации в общении, не проживая, а лишь проговаривая свои чувства, обмениваются мнениями со сверстниками, формируют общение на основе партнерства и сотрудничества, вырабатывают умение принимать компромиссные решения, с целью сохранения достоинства личности, это присуще психологически безопасному общению. Агрессивные стратегии психологической защиты в общении используют (19%) подростков, не умеющих выстраивать конструктивный диалог со сверстниками.

Для выявления корреляционно достоверно-значимых взаимосвязей проведен математический анализ, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения с критериями психологически безопасной образовательной среды у подростков (метод К. Пирсона)

Корреляции (Spreadsheet1)			
Marked correlations are significant at $p < ,05000$			
N=54 (Casewise deletion of missing data)			
Качество общения	Защищенность	Комфорт	Удовлетворенность
Доверие	0,39*	0,50* *	0,36*
Доброжелательность	0,45**	0,37*	0,27
Принятие	-0,38*	-0,21	-0,23
Толерантность	0,56**	0,37*	0,39**

Агрессия	-0,47**	- 0,30*	-0,28*
Конфликтность	-0,43**	- 0,27*	-0,16
Враждебность	-0,57**	- 0,42**	-0,51**
Ман.отношение	-0,46**	-0,15	-0,17
Метод К. Пирсона. Условные обозначения: * - коэффициенты корреляции, значимые при $p = 0,05$; ** - коэффициенты корреляции, значимые при $p = 0,01$; *** при $p = 0,001$			

У подростков на среднем уровне существуют достоверно-значимые корреляционные связи между качествами общения и критериями психологически безопасной образовательной среды, так прямые связи доверие и доброжелательность с критериями защищенность и комфорт, между доверием и удовлетворенностью; связь толерантности и всех трех критериев; каждое негативное качество общения (агрессия, конфликтность, враждебность, манипулятивное отношение) имеют отрицательную корреляционную связь с критерием защищенность, которая повышается со снижением названных качеств; манипулятивное отношение не имеет связей с критерием комфортности и удовлетворенности, это качество не доставляет подросткам беспокойства. Положительное же качество принятие, отрицательно коррелирует с защищенностью, подростки чувствуют себя более защищенными если не принимают полностью, групповые характеристики, относятся более критично.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи показателей качества межличностного общения со стратегиями психологической защиты у подростков представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения со стратегиями психологической защиты у подростков (метод К. Пирсона)

Корреляции (Spreadsheet1)			
Marked correlations are significant at $p < ,05000$			
N=54 (Casewise deletion of missing data)			
	Миролюбие	Избегание	Агрессивность
Доверие	0,60***	0,08	-0,67***
Доброжелательность	0,60***	0,02	-0,62***
Принятие	-0,37*	-0,07	0,40*
Толерантность	0,64***	0,09	-0,70***
Агрессия	-0,61***	-0,02	0,62***
Конфликтность	-0,45**	0,15	0,34*
Враждебность	-0,66***	-0,08	0,71***
Ман. отношение	-0,49**	-0,17	0,60***
Метод К. Пирсона. Условные обозначения: * - коэффициенты корреляции, значимые при $p = 0,05$; ** - коэффициенты корреляции, значимые при $p = 0,01$; *** при $p = 0,001$			

По результатам видно, что существуют достоверно-значимые корреляционные положительные связи, между стратегиями психологической защиты и качествами общения: чем выше миролюбие, тем выше доброжелательность, доверие, толерантность; чем выше показатели защиты агрессией, тем выше агрессивность,

враждебность, конфликтность, манипулятивные отношения. Неоднозначно в общении у подростков проявляется принятие, имеет отрицательную корреляционную связь с миролюбием, возможно подростки внешне компенсируют этой стратегией, внутреннее неприятие; положительная связь принятия с психологической защитой агрессией, возможно, что подростки принимают свою группу лишь сами поощряя агрессию или в ситуациях соперничества.

Заключение

Результаты нашего исследования выявили, что навыки психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра не сформированы, что подтверждает необходимость в разработке целевых психолого-педагогических программ их формирования.

Благодарности

Статья написана в рамках научно-методического проекта «Научно-методические основы психологии и технологии управления инновационными образовательными процессами в меняющемся мире» комплексного плана научно-исследовательской, проектной и организационной деятельности НИЦ РАО в Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет на 2021-2023 годы (Грант Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева).

References

Dolgoва, V.I., Kryzhanovskaya, N.V., Rokitskaya, Ju.A., Salamatov, A.A., Nurtdinova, A.A., Zhakupova, Ya.T. (2018). Interpersonal problems of younger adolescents. *Espacios*, 39(5), 28.

Dolgoва, V.I., Rokitskaya, Ju.A., Kapitanets, E.G., Shayakhmetova, V.K. (2019). Study Of Hardiness In Adolescents And Its Interrelation With Coping Behaviour. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, LXXIII - 19TH PC*, 297–305.

Gerardy, H., Mounts, N.S., Luckner, A.E., Valentiner, D.P. (2015). Mothers' Management of Adolescent Peer Relationships: Associations With Aggressive, Prosocial, and Playful Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(5), 299-314.

King, R.B., Rosa, E.D. (2019). Are your emotions under your control or not? Implicit theories of emotion predict well-being via cognitive reappraisal. *Personality and Individual Differences*, 1381, 177-182.

Sidorenko, E.V. (2003). *Methods of mathematical processing of in psychology*. Saint Petersburg: Speech.

Sivak, E.V., Glazkov, K.P. (2017). Life outside of a classroom: every day mobility of school students. *Voprosi obrazovaniya*, 2, 113-133.

Smirnov, S.D. (2013). The position of the communication concept in the psychological activity theory. *Vestnik NGPU*, 3, 81-91.

Smortchkova, J. (2017). Encapsulated social perception of emotional expressions. *Consciousness and Cognition*, 47, 38–47.

Sokol, Y., Serper, M. (2017). Temporal self-appraisal and continuous identity: associations with depression and hopelessness. *Journal of affective disorders*, 208, 503–511.

Vianello, M., Schnabl, M., Sriram, K., Nosek, B. (2013). Gender differences in implicit and explicit personality traits. *Personality and Individual Differences*, 55, 994–999.

Viatkin, B.A., Dorfman, L.Ia. (2017). V.S. Merlin's theory of integral individuality: history and current state. *Education and science*, 19(2), 145-160.

Zabrodin, Iu.M., Pakhalian, V.E. (2015). *Psychological diagnostics: a monograph*. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie.

Zagvyazinskii, V.I. (2016). On value-orientational bases of the national educational system. *Education and science*, 6(135), 11-22

Андреева, Г.М. (2013). *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс.

Асмолов, А.Г. (2014). *Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение*. *Образовательная политика*, 2, 2-6.

Баева, И.А., Гаязова Л.А. (2018). Психологическая безопасность образовательной среды в оценках современных подростков. *Научное мнение*, 1, 57-62.

Зимняя, И.А. (2004). *Ключевые компетенции как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

Зотова, О.Ю. (2016). Современные отечественные концепции психологии безопасности. *Человеческий капитал*, 4, 133-134.

Ковров, В.В., Коньгина, И.А., Оганесян, Н.Т. (2016). *Паспорт экспертизы психологической безопасности средней общеобразовательной школы*. Москва: Экон-информ.

Обухова, Л. Ф. (2009). Возрастная психология. Москва: МГППУ.

Рогов, Е. И. (2015). Настольная книга практического психолога. Москва: Владос.

Філоненко, М.М. (2008). Психологія спілкування. Підручник. Київ: Центр учбової літератури.

Ярошевский, М.Г., Выготский, Л.С. (2013). В поисках новой психологии. Москва: Либроком.

3.4 Тревожность в условиях модернизации системы образования

Валентина Долгова *,

Елена Мельник,

Елена Капитанец,

Валерия Шаяхметова

На русском языке ранее опубликовано не было

Аннотация

Тревожность состояния у развивающегося человека в процессе модернизации системы образования является острой проблемой педагогики и психологии. Целью исследования является теоретическое изучение и экспериментальное определение уровня тревожности состояния у развивающейся личности в процессе модернизации системы образования на примере старших подростков, в частности, учащихся десятого класса государственной средней школы в отдаленном поселке городского типа. Исследование проводилось в три этапа, включая настольный анализ, проведение эксперимента (методика оценки самооценки Дембо-

Рубинштейна, модифицированная А.М. Прихожаном, и методика инвентаризации тревожности состояния Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным) и анализ данных (корреляционный анализ Спирмена). Методы наблюдения и психодиагностики показали, что большинство студентов (68%) имеют средний уровень тревожности. Корреляционный анализ Спирмена был применен для выявления корреляции между самооценкой и тревожностью состояния у подростков на основе результатов оценки самооценки, полученных с помощью методики Дембо-Рубинштейна, модифицированной Прихожаном, и результатов оценки тревожности состояния, полученных с помощью методики Спилбергера, адаптированной Ханиным. Корреляционный анализ Спирмена доказал прямую корреляцию между самооценкой и тревожностью состояния у студентов. Результаты показали, что подавляющее большинство студентов имеют адекватную самооценку и приемлемый уровень тревожности состояния. Таким образом, наше исследование доказывает, что процесс модернизации системы образования в государственных средних школах в поселках городского типа Свердловской области психологически безопасен.

Ключевые слова: тревожность, состояния, самооценка, старшие подростки, поведение личности

Введение

В процессе модернизации системы образования учащиеся должны адаптироваться к новым условиям обучения (Шипунова, Березовская, Евсеев, Евсева и Мурейко, 2018).

Из-за того, что им значительно сложно оказывать систематическую и профессиональную психологическую и учебную поддержку, некоторые учащиеся школ и университетов не могут адаптироваться к новой среде, тем самым испытывая повышенную тревожность (Liu & Li, 2019; Lucibello, Parker, & Heisz, 2019; Barnard & Chapman, 2018).

Высокая тревожность у развивающегося человека может быть вызвана плохой эмоциональной адаптацией к различным социальным ситуациям, что приводит к дефициту уверенности в себе (Долгова, Мамылина, Голиева, Капитанец и Кондратьева, 2019; Уотсон, Демарри и Коэн, 2018; Пирес, Безерра, Туфик и Андерсен, 2016). Многие исследователи посвятили свои работы этой проблеме на разных этапах развития психологии и педагогики. Они охватывали широкий спектр тем, включая агрессивное поведение, вандализм и насилие в современном обществе (Кронауэр, 2015; Циринг и Пономарева, 2015; Розен и Андервуд, 2010); кризис доверия, который также приводит к тому, что доверие является одной из высших ценностей в обществе (Сидоров, 2017); ревность, враждебность, тщеславие, гордыня и амбиции в современном обществе (Арынбаева, Массирова, Каимова, Сураншиева и Сейдахметов, 2015; Халлер, Редер, Scerif, Kadosh, & Lau, 2016); общение, межличностные отношения и любовь (Viyayanand, 2019); помогающее поведение, личностные характеристики, которые способствуют или препятствуют такому поведению (альтруизм, эгоизм, другие) и помогающие профессии; анализ структуры эмоциональной сферы и ее компонентов, таких как эмоции, эмоциональный фон, черты личности, связанные с эмоциями, чувства и эмоциональные типы (Жакупова, Долгова, Кондратьева,

Капитанец и Нуртдинова, 2018; Лахович-Табачек и Байкар, 2017); различные типы страхов и фобий (Ильин, 2015; Литинская, 2017; Гилл, Уотсон, Уильямс и Чан, 2018; Томпсон, Каминска, Маршалл и Залк, 2019); индивидуальные характеристики, такие как темпераменты и типы личности; свойства нервной системы; индивидуальные различия в поведенческих моделях; эффективность деятельности, основанная на индивидуальных характеристиках человека; корреляции между индивидуальными характеристиками и предрасположенностью к различным заболеваниям (Долгова, Рокицкая и Саламатов 2018); типичные закономерности, установление собственной мотивационной сферы в развитии и различных типах поведения и деятельности, а также отсутствие мотивации при патологии (Панадеро, Йонссон и Ботелла, 2017; Хосейн и Харле, 2018); психология творчества, воображения и гениальности (Галкина, 2017); физиологические, психологические и социальные различия у людей разного пола и пола (Мухина, 2015).

Мы использовали эти и другие работы в качестве теоретической основы для нашего исследования.

Тревога как личностная черта и как условие, по-видимому, сосуществуют, поскольку тревога черты проявляется через возникновение тревоги состояния. Таким образом, тревожность можно считать системным явлением.

Личность наиболее интенсивно развивается в подростковом возрасте. Этот этап описывается как переходный период развития, который связан с радикальными изменениями во многих уже установленных первичных анатомических, психологических и физических характеристиках человека, а также с развитием основ сознательного поведения и установлением моральных ценностей и

личных убеждений. Более того, внутренние конфликты, которые указывают на ошибки в самооценке и самовосприятии, играют центральную роль в продолжении процесса и его дальнейшем продвижении. С каждым новым шагом тревога человека увеличивается, поглощая те элементы "я", которые имеют наибольшее значение на каждом конкретном этапе развития.

Постановка проблемы

Личность наиболее интенсивно развивается в подростковом возрасте. Именно в подростковом возрасте тревога возникает и закрепляется как черта личности из-за потребности человека восприниматься адекватно и надлежащим образом. Тревога, как правило, оказывает неблагоприятное влияние на индивидуальное развитие. В частности, она негативно влияет на общение, поведение, различные сферы деятельности, а также на психическое и физическое здоровье. Многие исследователи посвятили свои работы этому вопросу, но определение уровня тревожности в процессе модернизации системы образования на примере старших подростков в отдаленных деревнях проводится недостаточно.

Вопросы исследования

В исследовании мы изучили, может ли модернизация системы образования в государственной общеобразовательной школе в отдаленном поселке городского типа привести к повышению ситуативной тревожности. Мы также попытались определить, насколько адекватна самооценка десятиклассников и существует ли корреляция между их состоянием тревожности и самооценкой.

Цель исследования

Цель исследования – теоретически изучить и экспериментально определить уровень ситуативной тревожности у развивающейся личности в процессе модернизации системы образования на примере подростков старшего возраста, в частности учащихся десятых классов государственной общеобразовательной школы отдаленного поселка городского типа.

Методы исследования

Исследование состояния тревожности в процессе модернизации системы образования проведено на примере подростков старшего возраста, в частности десятиклассников государственной общеобразовательной школы в отдаленном поселке городского типа с населением 3000 человек.

В исследовании приняли участие 19 учащихся 10-х классов, оно проводилось в три этапа.

1. Анализ состояния. Он включал в себя выбор темы исследования, уточнение объекта и предмета, выдвижение гипотезы, анализ литературы по психологии и педагогике, выбор испытуемых для эксперимента, выбор методов и приемов исследования, разработку исследовательского проекта и программы.

2. Проведение эксперимента. Этот этап предусматривал реализацию исследовательской программы, наблюдение за испытуемыми до и после ее реализации, а также применение двух методик, в частности, методики оценки самооценки Дембо-Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан, и методики State-Trait Anxiety Inventory Спилбергера, адаптировал Ю.Л. Ханин.

3. Анализ данных. Этот этап включал анализ и интерпретацию полученных данных, подведение итогов и выработку рекомендаций.

Такой подход позволил использовать для решения намеченных задач следующие методы (Забродин, Пахальян, 2015): констатирующий и обучающий эксперименты, наблюдение и тестирование, а также некоторые методы математического и статистического анализа, в частности корреляцию Спирмена.

Результаты

Выводы основаны на результатах наблюдения за испытуемыми, по методике Дембо-Рубинштейна, модифицированной Прихожан, и на методике Спилбергера, адаптированной Ханиным.

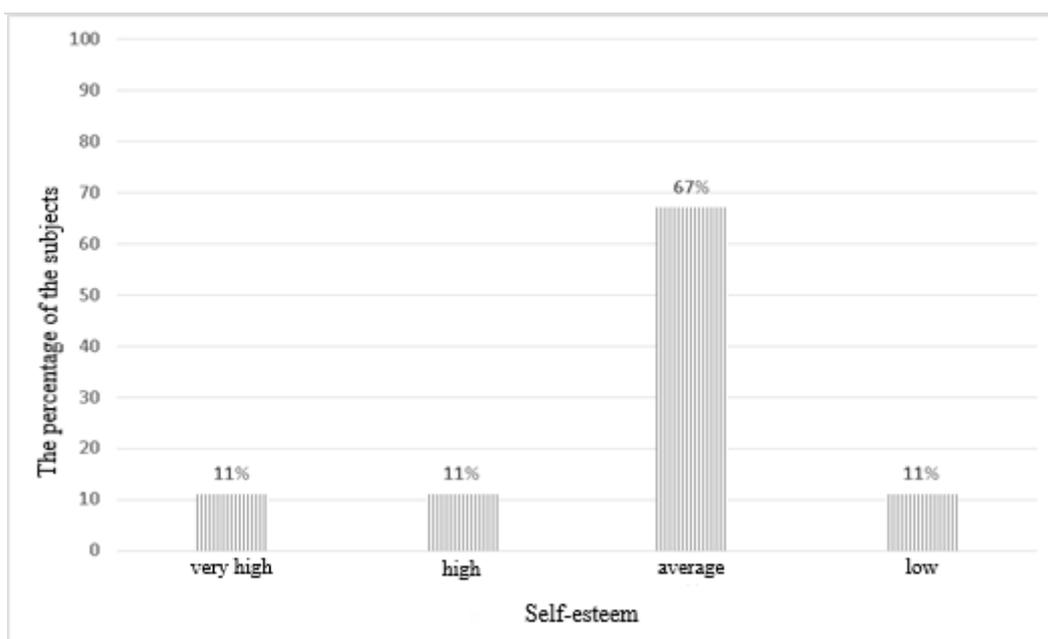
Методика Дембо-Рубинштейна показала, что 11% студентов имеют очень высокий уровень самооценки. Эти студенты считают себя лучше и важнее других людей. Они стремятся быть лучшими во всех сферах деятельности, что приводит к более высокой тревожности. Когда они терпят неудачу, они считают, что это связано с действиями других людей или из-за неблагоприятных обстоятельств, которые они не могут изменить. Они отказываются признавать свои ошибки, недостаток знаний, навыков или способностей и неадекватное поведение.

Эти утверждения подтверждаются другими исследованиями (Ратанова, 2015; Харламенкова, 2017). Такое же количество студентов (11%) показали высокий уровень самооценки. Эти студенты идеализируют свой имидж и личность и переоценивают степень своей ценности для других. Им довольно сложно установить

хорошие отношения с другими людьми, что является основной причиной более высокой тревожности в этой группе.

Большинство студентов (67%) продемонстрировали среднюю или адекватную самооценку. Эти студенты проявляют гибкость, лидерство и адаптивность к новым условиям. Они могут правильно оценивать свои возможности и навыки и критически относиться к себе. Они могут признавать свои неудачи и достижения и ставить достижимые и реалистичные цели. Следовательно, они реже испытывают тревогу состояния.

Рисунок 1: Результаты, основанные на методике оценки самооценки Дембо-Рубинштейна, модифицированной Прихожаном.



Низкий уровень самооценки также был обнаружен у 11% студентов. Эти студенты недооценивают себя. Они склонны к высокой тревожности состояния, что, в свою очередь, свидетельствует об их неуспешном и плохом развитии личности. Таким образом, методика оценки самооценки Дембо-Рубинштейна, модифицированная Прихожан, показала, что большинство подростков имеют среднюю самооценку.

Рисунок 2. Показаны результаты, полученные с помощью методики инвентаризации тревожности по государственным признакам Спилбергера, адаптированной Ю.Л. Ханиным.

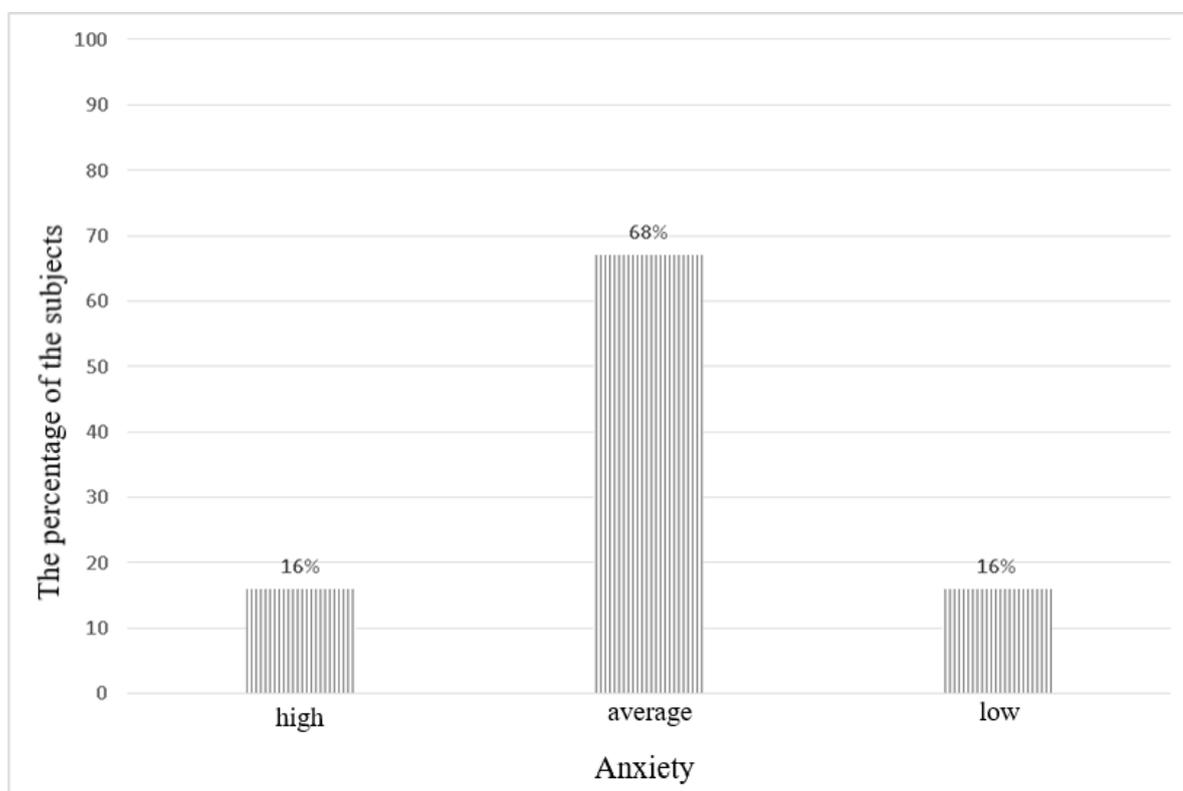


Рисунок 2 показывает, что почти каждый шестой ученик (16%) проявлял высокую тревожность. Это означает, что эти студенты склонны испытывать состояние тревожности при оценке их компетенций и знаний.

Столько же студентов (16%) показали низкую тревожность. Им рекомендуется быть внимательнее к своей мотивации. Однако следует отметить, что иногда, когда результаты теста указывают на очень низкую тревожность у испытуемого, это можно объяснить тем, что испытуемый подавляет высокую тревожность, чтобы хорошо представить себя, но так как выборка довольно мала, это позволяет провести индивидуальный подход к каждому ученику. (Kuhn, Mertens, & Lonsdorf, 2016; Meissel, & Salthouse, 2016).

Вывод

Исследование тревожности состояния у старших подростков проводилось в три этапа, включая настольный анализ, проведение эксперимента и анализ данных. Целью исследования было теоретическое изучение и экспериментальное определение корреляции между самооценкой и состоянием тревожности у старших подростков. В исследовании мы провели анализ и выявили некоторые уровни тревожности состояния у старших подростков. Более того, мы определили корреляции между самооценкой и состоянием тревожности. Результаты показывают, что подавляющее большинство учащихся имеют адекватную самооценку и приемлемый уровень тревожности состояния. Это доказывает, что процесс модернизации системы образования в государственной средней школе в отдаленном поселке городского типа Свердловской области с населением 3000 человек психологически безопасен.

Благодарность

Исследование проводится в рамках проекта "Научно-методические основы психологии и технологии управления инновационными образовательными процессами в меняющемся мире", курируемого Южно-Уральским исследовательским центром Российской академии образования при Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

Авторы хотели бы выразить благодарность аспирантке кафедры психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета Е.А. Грасмик за проведение констатирующего эксперимента под их руководством.

References

Arynbaeva, K., Massyrova, R., Kaimova, R., Suranshieva, M., & Seidakhmetov, L. (2015). The Scientific Basis of Socio-pedagogical Rehabilitation with Deviated Behavior Content Designing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 406-407.

Barnard, M. P., & Chapman, P. (2018). The effects of instruction and environmental demand on state anxiety, driving performance and autonomic activity: Are ego-threatening manipulations effective? *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 55, 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2018.02.040>.

Dolgova, V. I., Mamylna, N. V., Golieva, G. Yu., Kapitanets, E. G., & Kondratieva, O. A. (2019). Changing school-based anxiety during physical education, taking the individual typological approach into account. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1), 1–10.

Dolgova, V. I., Rokickaya, Yu. A. & Salamatov, A. A. (2018). Individual'no-psihologicheskie predictory adaptivnogo povedeniya podrostkov [Individual and psychological predictors of adaptive behaviour in adolescents]. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 8(1), 45–59. [in Rus.]

Galkina, T. V. (2017). Samoocenka kak process resheniya zadach. Sistemnyj podhod [Self-esteem in addressing challenges. Systematic approach]. Moscow: Publishing house of Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. [in Rus.]

Gill, C., Watson, L., Williams, C., & Chan, S. W. Y. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163-174.

Haller, S., Raeder, S., Scerif, G., Kadosh, K. C., & Lau, J. Y. E. (2016). Measuring online interpretations and attributions of social

situations: Links with adolescent social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 50, 250-256.

Harlamenkova, N. E. (2017). *Samoutverzhdenie podrostka*, 2-e izd., ispr. i do [Self-affirmation of teenagers, second edition, revised and enlarged]. Moscow: Publishing house of Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. [in Rus.].

Hosein, A., & Harle, Ja. (2018). The relationship between students' prior mathematical attainment, knowledge and confidence on their assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 32-41.

Ilyin, E. (2015). *Psihologiya straha* [Psychology of fear]. Saint Petersburg: Piter. [in Rus.].

Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. *Jahrbuch für Pädagogik*, 1, 147–158. https://doi.org/10.3726/267059_147.

Kuhn, M., Mertens, G., & Lonsdorf, T. B. (2016). State anxiety modulates the return of fear. *International Journal of Psychophysiology*, 110, 194-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.08.001>.

Lachowicz-Tabaczek, K., & Bajcar, B. (2017). Future self-appraisals and global self-esteem: Who benefits more from thinking about the future, and why? *Self and identity*, 16(1), 1–20, <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2016.1270850>].

Litinskaya, D. G. (2017). Fenomenologicheskij podhod k probleme lichnostnyh osobennostej v norme i patologii [Phenomenological approach to personal characteristics in normal and pathological context]. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 8(1), 129-142. [in Rus.] <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.09>.

Liu, J., & Li, H. (2019). Interactive effects of trait and state anxieties on time perception. *Acta Psychologica*, 195, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.03.004>

Lucibello, K. M., Parker, J., & Heisz, J. J. (2019). Examining a training effect on the state anxiety response to an acute bout of exercise in low and high anxious individuals. *Journal of Affective Disorders*, 247, 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.063>

Meissel, E. E. E., & Salthouse, T. A. (2016). Relations of naturally occurring variations in state anxiety and cognitive functioning. *Personality and Individual Differences*, 98, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.018>.

Muhina, V. S. (2015). *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow: Academy [in Rus.]

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, Ju. (2017). Effects of - on-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.

Pires, G. N., Bezerra, A. G., Tufik, S., & Andersen, M. L. (2016). Effects of acute sleep deprivation on state anxiety levels: a systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine*, 24, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2016.07.019>

Ratanova, T. A. (2015). *Vozrastnye osobennosti differencirovannosti i integrirovannosti kognitivnyh struktur u shkol'nikov* [Age-specific characteristics of differentiation and integration of cognitive structures in school children]. *Issues of psychology*, 2, 34-41. [in Rus.]

Rosen, L. H., & Underwood, M. K. (2010). Facial attractiveness as a moderator of the association between social and physical aggression and popularity in adolescents. *Journal of School Psychology, 48*(4), 313-333.

Shipunova, O. D., Berezovskaya, I. P., Evseev, V. V., Evseeva, L. I., Mureyko, L. M. (2018). Personal intellectual potential in the E-culture conditions. *Espacios, 39*(40), 15.

Sidorov, K. R. (2017). Samoocenka, uroven' prityazaniy i effektivnost' uchebnoj deyatel'nosti podrostkov [Self-esteem, level of pretensions and learning efficiency in teenagers]. *Issues of psychology, 3*, 149-156. [in Rus.]

Thompson, T., Kaminska, M., Marshall, Ch., & Zalk, N. V. (2019). Evaluation of the social phobia scale and social interaction anxiety scale as assessments of performance and interaction anxiety. *Psychiatry Research, 273*, 725-731.

Tsiring, D., & Ponomareva, I. (2015). Characteristics of Teenager-to-Parent Relationships and Their Inputs into the Formation of Juvenile Personality Helplessness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 214*, 852-857.

Viyayanand, N. (2019). Self-assessment. *Anaesthesia & Intensive Care Medicine, 20*(7), 402-403.

Watson, N. I., DeMarree, K. G., & Cohen, L. M. (2018). Cigarette craving and stressful social interactions: The roles of state and trait social anxiety and smoking to cope. *Drug and Alcohol Dependence, 185*, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.11.037>

Zabrodin, Yu. M. & Pakhalyan, V. E. (2015). Psikhodiagnostika: monografiya. [Psychodiagnosis: monograph]. Saratov: Tertiary Education [in Rus.]

Zhakupova, Y. T., Dolgova, V. I., Kondratieva, O. A., Kapitanets E. G., & Nurtdinova A. A. (2018). Reculiarities of emotional and volitional component of creative giftedness of adolescents. *Espacios*, 39(21), 35.

Список литературы

Арынбаева К., Массирова Р., Каимова Р., Сураншиева М. и Сейдахметов Л. (2015). Научная основа социально-педагогической реабилитации с отклоняющимся поведением. Проектирование содержания. *Procedia - Социальные и поведенческие науки*, 177, 406-407.

Барнард, М. П., и Чепмен, П. (2018). Влияние обучения и требований окружающей среды на тревожность состояния, эффективность вождения и автономную активность: эффективны ли манипуляции, угрожающие эго? Исследование транспорта, часть F: Психология и поведение на дорогах, 55, 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2018.02.040>

Долгова В. И., Мамылина Н. В., Голиева Г. Ю., Капитанец Е. Г., Кондратьева О. А. (2019). Изменение школьной тревожности во время занятий физкультурой с учетом индивидуального типологического подхода. *Обзоры гуманитарных и социальных наук*, 7 (1), 1-10.

Долгова В. И., Рокицкая Ю. А. и Саламатов А. А. (2018). Индивидуально-психологические предикторы адаптивного поведения подростков. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 8 (1), 45-59. [На рус.]

Галкина Т. В. (2017). Самооценка как процесс решения задачи. Системный подход [Самооценка в решении проблем. Системный подход]. Москва: Издательство Института психологии Российской академии наук. [На рус.]

Gill, C., Watson, L., Williams, C., & Chan, S. W. Y. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163-174.

Haller, S., Raeder, S., Scerif, G., Kadosh, K. C., & Lau, J. Y. E. (2016). Measuring online interpretations and attributions of social situations: Links with adolescent social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 50, 250-256.

Harlamenkova, N. E. (2017). *Samoutverzhdenie podrostka*, 2-e izd., ispr. i do [Self-affirmation of teenagers, second edition, revised and enlarged]. Moscow: Publishing house of Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. [in Rus.]

Hosein, A., & Harle, Ja. (2018). The relationship between students' prior mathematical attainment, knowledge and confidence on their assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 32-41.

Ilyin, E. (2015). *Psihologiya straha* [Psychology of fear]. Saint Petersburg: Piter. [in Rus.]

Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. *Jahrbuch für Pädagogik*, 1, 147–158. https://doi.org/10.3726/267059_147

Кун, М., Мертенс, Г., & Лонсдорф, Т. Б. (2016). Тревога состояния модулирует возвращение страха. *Международный журнал психофизиологии*, 110, 194-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.08.001>

Lachowicz-Tabaczek, K., & Vajcar, B. (2017). Будущие самооценки и глобальная самооценка: кому больше пользы от размышлений о будущем и почему? *Самость и идентичность*, 16 (1), 1-20, <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2016.1270850>]

Литинская, Д. Г. (2017). Феноменологический подход к проблеме личностных особенностей в норме и патологии [Электронный ресурс]. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 8 (1), 129-142. [На рус.] <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.09>

Лю, Дж., и Ли, Х. (2019). Интерактивное влияние тревожности черт и состояний на восприятие времени. Acta Psychologica, 195, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.03.004>

Лучибелло, К. М., Паркер, Дж., и Хейс, Дж. Дж. (2019). Изучение влияния тренировки на реакцию тревожности состояния на острую физическую нагрузку у лиц с низкой и высокой тревожностью. Журнал аффективных расстройств, 247, 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.063>

Мейсел, Э. Э. Э., и Солтхаус, Т. А. (2016). Взаимосвязь естественных изменений тревожности состояния и когнитивного функционирования. Личность и индивидуальные различия, 98, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.018>

Мухина В. С. (2015). Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Электронный ресурс]. Москва: Академия [на русском языке].

Панадеро, Э., Йонссон, А., и Ботелла, Ю. (2017). Влияние регулируемого обучения и самоэффективности: четыре мета-анализа. Обзор образовательных исследований, 22, 74-98.

Пирес Г. Н., Безерра А. Г., Туфик С. и Андерсен М. Л. (2016). Влияние острого недосыпания на уровень тревожности состояния: систематический обзор и мета-анализ. Медицина сна, 24, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2016.07.019>

Ратанова Т. А. (2015). Возрастные особенности дифференцированности и интегрированности когнитивных структур у школьников [Электронный ресурс]. Вопросы психологии, 2, 34-41. [На рус.]

Розен, Л. Х., и Андервуд, М. К. (2010). Привлекательность лица как модератор связи между социальной и физической агрессией и популярностью у подростков. Журнал школьной психологии, 48 (4), 313-333.

Шипунова О. Д., Березовская И. П., Евсеев В. В., Евсеева Л. И., Мурейко Л. М. (2018). Интеллектуальный потенциал личности в условиях электронной культуры. *Espacios*, 39(40), 15.

Сидоров К. Р. (2017). Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности подростков [Электронный ресурс]. Вопросы психологии, 3, 149-156. [На рус.]

Thompson, T., Kaminska, M., Marshall, Ch., & Zalk, N. V. (2019). Evaluation of the social phobia scale and social interaction anxiety scale as assessments of performance and interaction anxiety. *Psychiatry Research*, 273, 725-731.

Tsiring, D., & Ponomareva, I. (2015). Characteristics of Teenager-to-Parent Relationships and Their Inputs into the Formation of Juvenile Personality Helplessness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 852-857.

Вияянанд, Н. (2019). Самооценка. Анестезия и интенсивная терапия, 20 (7), 402-403.

Уотсон, Н. Л., Демарри, К. Г., и Коэн, Л. М. (2018). Тяга к сигаретам и стрессовые социальные взаимодействия: Роль государства и социальной тревожности и курения в

борьбе. Зависимость от наркотиков и алкоголя, 185, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.11.037>

Забродин Ю. М. и Пахалян В. Е. (2015). Психодиагностика: монография. [Психодиагностика: монография]. Саратов: высшее образование [на русском языке].

Жакупова Ю. Т., Долгова В. И., Кондратьева О. А., Капитанец Е. Г., Нуртдинова А. А. (2018). Особенности эмоционально-волевого компонента творческой одаренности подростков. *Espacios*, 39(21), 35.

3.5 Самооценка и социометрический статус школьника

Correlations Between Self-Esteem and Sociometric Status in Information and Network Society [Электронный ресурс] / О.А. Kondratieva, V.I. Dolgova, Yu.A. Rokitskaya, G.Yu. Golieva // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. — 2020. — № LXXX. — С. 106–113. — ISSN: 2357–1330.

Корреляции между самооценкой и социометрическим статусом в информационном и сетевом обществе

Ольга Кондратьева,

Валентина Долгова *,

Юлия Рокицкая,

Галина Голиева

На русском языке публикуется впервые.

Аннотация

Новые революционные изменения в информации привели к так называемому сетевому обществу, в котором большое внимание уделяется способности человека преобразовывать общество и его материальную среду. Степень успешной трансформации тесно

связана с самооценкой человека, которая формируется на основе межличностных отношений и личного социометрического статуса в сообществе. Целью исследования было определить корреляции между самооценкой и социометрическим статусом на самых ранних этапах их развития в раннем подростковом возрасте. Методологически исследование было основано на работах зарубежных и отечественных исследователей и теории возрастной периодизации. В исследовании были применены следующие методы: метод самооценки психических состояний Ганса Айзенка, метод социометрии Якоба Морено и некоторые методы математического и статистического анализа, в частности, корреляционный анализ Спирмена. Исследование выявило тесную корреляцию между самооценкой молодого подростка и социометрическим статусом. Более того, было обнаружено, что повышение социометрического статуса может привести к повышению самооценки. Теоретический анализ корреляций между самооценкой человека и социометрическим статусом показал противоречивость их природы, показав их в основном положительными, но в некоторых случаях и отрицательными. Это можно объяснить ролью, которую социометрический статус играет у подростка с необоснованно высокой или низкой самооценкой. Подростки с необоснованно низкой самооценкой, как правило, испытывают внутренние конфликты, поэтому их высокий социометрический статус выполняет компенсаторную функцию. Подростки с адекватной самооценкой демонстрируют прямую корреляцию между их самооценкой и социометрическим статусом.

Ключевые слова: самооценка, социометрический статус, активность подростка, информационное общество, сетевое общество.

Введение

Результатом новой информационной революции стало так называемое сетевое общество, в котором ценится не только способность человека приспосабливаться к новым социальным и материальным условиям, но и большое значение придается его способности преобразовывать общество и его материальную среду. Значимость исследования состоит в том, что в обществе нового типа личностное развитие ребенка начинается в раннем детстве и не может протекать в отрыве от своего сообщества и вне системы отношений, в которые он включен (Ламблин, Муравски, Уиттл и др.). Fornito, 2017; Галкина, 2017; Сидоров, 2017). Личность подростка и ее динамичность являются ключевыми элементами в системе межличностных отношений, так как общение со сверстниками в рамках малых групп рассматривается как важное средство социализации подростков (Петровский, 2016; Gill, Watson, Williams, & Chan, 2018; Хосейн и Харле, 2018). Поэтому особое значение имеет социометрический статус подростка в группе.

Цель исследования заключалась в выявлении корреляционных связей между самооценкой подростка младшего возраста и социометрическим статусом на самых ранних этапах его развития.

На основе некоторых доступных исследований, посвященных гордости за себя у несовершеннолетних (Забродин и Пахалян, 2015;

Захарова, 2015; Реан, 2015; Томпсон, Каминска, Маршалл и Залк, 2019; Вияянад, 2019), были составлены следующие его характеристики:

- самооценка является важным компонентом самосознания, который помогает людям размышлять о себе, своей физической силе, умственных способностях, действиях, мотивах и целях своего поведения, своем отношении к внешнему миру, другим людям и самим себе;
- самоуважение – это эмоциональный компонент Я-концепции, связанный с осознанием себя и личностных качеств, который определяет уровень самооценки, самоуважения и позитивного восприятия всего, что входит в самооценку (Schwab, 2015; Tsiring & Ponomareva, 2015).

При рассмотрении самооценки как ценности самосознания описываются три уровня самооценки. При рассмотрении самооценки как ценности самосознания описываются три уровня самооценки. На уровне органического самопознания считается, что самоуважение имеет сенсорную и перцептивную природу. На уровне индивидуального самосознания человек размышляет о том, как его оценивают другие люди, и устанавливает соответствующую самооценку, которая включает их возраст, пол и социальную идентичность. На уровне личного самосознания значение конфликта имеет первостепенное значение, поскольку оно объясняет человеку ценность его характеристик и качеств и демонстрирует результаты в форме эмоционального и ценностного отношения к себе.

Осознание личной самооценки идентично таким понятиям, как самосознание, самовосприятие, самоуважение и самооценка (Харламенкова, 2017; Арынбаева, Массирова, Каимова,

Сураншиева, Сейдахметов, 2015). Однако понятие самооценки имеет некоторые специфические концептуальные характеристики, которые отличают его от других понятий. Самооценка начинает свое развитие с раннего детства под влиянием окружающей среды и ценностей. Он также выполняет такие важные функции, как регулирующие, защитные, предупреждающие, эмоциональные, побуждающие и прогностические, тем самым формируя поведение и развитие индивида и его отношения с другими людьми. В то же время самовосприятие человека тесно связано с его эмоциональной оценкой этого процесса. Самооценка человека иллюстрирует уровень его самоудовлетворенности или неудовлетворенности собой и обеспечивает основу для его восприятия личного успеха или неудач и уровня притязаний (Халлер, Редер, Скериф, Кадош, & Лау, 2016; Panadero, Jonsson, Botella, 2017).

Подростки склонны постоянно оценивать себя и оценивать свое поведение и действия. Такая самооценка приводит к высокой, средней или низкой самооценке. Такая низкая самооценка позволяет подростку недооценивать личные способности, возможности, навыки и достижения и характеризуется повышенной тревожностью, страхом быть оцененным с негативной точки зрения и повышенной уязвимостью, что мешает им расширять свой круг общения. Таким образом, подросток не может полностью реализовать внутренний потенциал и устанавливает границы в общении и личных отношениях с другими.

Среднюю самооценку можно рассматривать как натуралистическое восприятие себя, своих действий и возможностей. Это обеспечивает достаточно объективную оценку своих личных способностей, качеств и навыков. В этом случае

подросток пытается ставить перед собой реалистичные и достижимые цели, тем самым фактически добиваясь успеха. Это наиболее оптимальная степень самооценки, поскольку она помогает уверенно общаться с другими, развиваться как личность и быть активным.

Неоправданно высокая самооценка позволяет подростку считать себя совершенным человеком с невероятными способностями. Это часто ассоциируется с высокомерием. Более того, подростки с высокой самооценкой склонны переоценивать свои собственные способности и обесценивать личные усилия в случае неудачи. Они решительно отказываются принимать все, что не соответствует их самовосприятию. Они теряют способность воспринимать реальность такой, какая она есть, поэтому подходят к ней неадекватно, полностью основываясь на эмоциях. В результате даже самые незначительные комментарии воспринимаются как жесткая критика, а не конструктивный обзор результатов их работы.

Повышение самооценки в значительной степени зависит от равновесия между реальным "я" и желаемым "я" (Ильин, 2015). Способность правильно оценивать себя оказывает неоспоримое влияние на то, как человек воспринимается сообществом. На подростка большое влияние оказывает мнение его родителей, родственников и друзей. В связи с тем, что основной деятельностью подростка является общение со сверстниками, в этом возрасте большое значение имеет его социальный статус в обществе. Однако одни и те же члены сообщества часто получают совершенно разный статус, будучи частью небольших групп. Чтобы более точно описать место каждого человека в системе внутренних отношений, эксперты используют такие термины, как Позиция, статус, внутреннее

отношение, и Роль Статус подростка в обществе может соответствовать или отличаться от его личного восприятия. В процессе оценки собственных способностей и качеств подросток может разработать личную программу самосовершенствования, которая является неотъемлемой частью самооценки.

Следует подчеркнуть, что подростки сравнивают себя с другими сверстниками, а не со взрослыми. Равный – это тот, на кого равняются, человек, которого можно использовать в качестве образца для подражания, поскольку его образ гораздо более реалистичен и достижим. Таким образом, можно сделать вывод, что самооценка подростков развивается под влиянием мнений сверстников, оценок, данных родителями, и результатов сравнения личностных качеств со сверстниками (Долгова, Крыжановская, Рокицкая, Саламатов, Нуртдинова и Жакупова, 2018; Литнская, 2017). Более высокий статус подростка в меньшей группе приводит к повышению самооценки. Таким образом, большие претензии и большая самооценка могут привести к более низкому положительному или более высокому отрицательному социальному статусу. Некоторые эксперты считают, что такое поведение подростков можно объяснить их повышенной самокритичностью, которая, в свою очередь, является результатом неправильного выбора роли в группе (Мартинелли, Аккерманн, Бернхард, Фрейтаг и Швенк, 2018; Шипунова, Березовская, Евсеев, Евсеева и Мурейко, 2018; Дейн и Марини, 2014; Мухина, 2015).

Когда поведение подростка оценивается другими только негативно, его самооценка не находит поддержки в своей группе. В результате их потребность в самоуважении не осознается, что может вызывать дискомфорт. В этом случае подросток пытается найти

самореализацию в другом сообществе и присоединяется к меньшим группам в соответствии с личными способностями и возможностями (Жакупова, Долгова, Кондратьева, Капитанец и Нуртдинова, 2018; Ратанова, 2014). Например, необщительный ученик с небольшим кругом знакомств, над которым часто смеются одноклассники, с небольшими академическими или спортивными достижениями, имеет довольно низкий социальный статус в классе (Longobardi, Iotti, Jungert, & Settanni, 2018; Андрей, Манчини, Маццони, Руссо и Бальдаро, 2015; Кузьмина и Семенова, 2014). Однако, будучи членом музыкальной группы, этот студент имеет высокий статус среди сверстников с таким же интересом.

В этой среде реализуется потребность подростка в уважении посредством устного и неротового демонстрация высокой оценки членами этой определенной группы. Таким образом, самооценка подростка находит необходимую поддержку для существования и во внешней социальной среде. Однако существует вероятность того, что в процессе перехода из одной группы в другую подросток может оказаться в асоциальной группе. Даже если подросток имеет низкий статус в этой группе, он все равно может неохотно покидать эту, как их самооценка подпитывается самим фактом принадлежности к нему, в то время как другие дети остаются снаружи. Подросток должен иметь возможность не только покинуть группу, которая мешает его самооценке от осознания, но и для присоединения к более подходящей группе.

Вопросы исследования

Исследовательские вопросы, связанные с анализом корреляций между самооценкой и социометрическим статусом, указывают на

непоследовательность в их природе, показывая их в основном положительными, но в некоторых случаях и отрицательными.

Цель исследования

Целью исследования было определить корреляции между самооценкой и социометрическим статусом на самых ранних этапах их развития в раннем подростковом возрасте.

Методы исследования

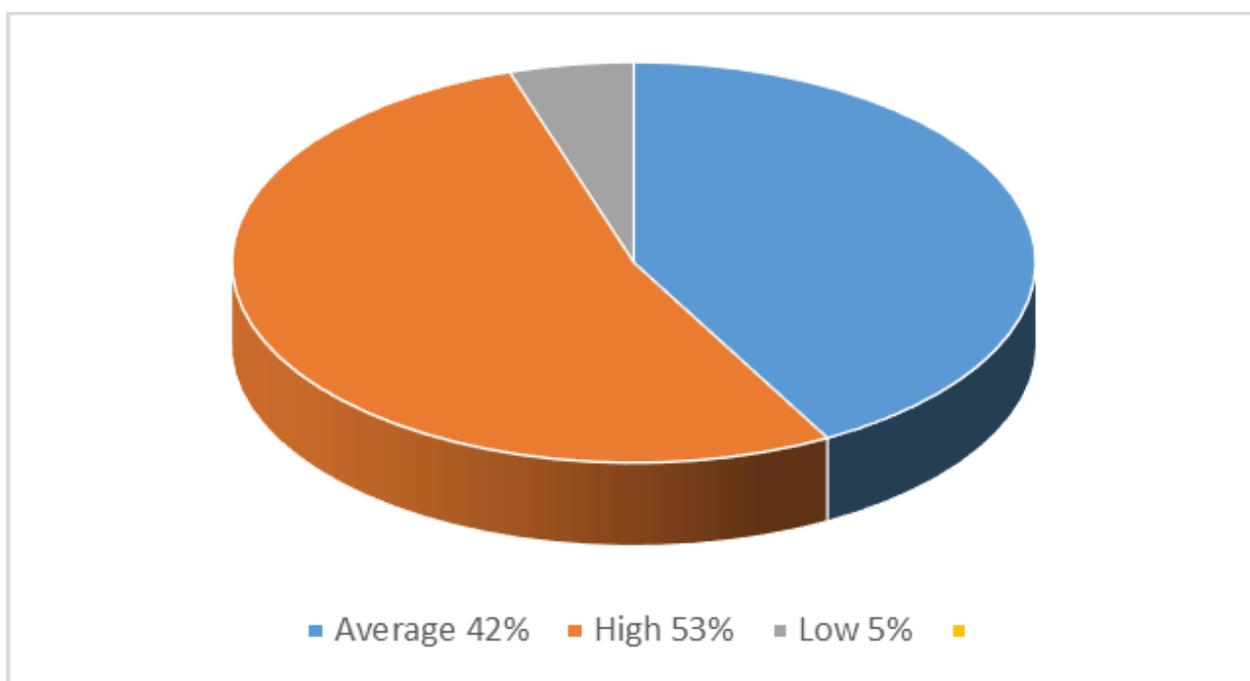
Настоящее исследование корреляции между самооценкой и социометрическим статусом было основано на работах зарубежных и отечественных исследователей, а также теории возрастной периодизации (Долгова, Рокицкая и Саламатов, 2018). Исследование проводилось при содействии нашей студентки А. Красниковой. В исследовании были применены следующие методы: метод самооценки психических состояний Ганса Айзенка, метод социометрии Якоба Морено и некоторые методы математического и статистического анализа данных, в частности корреляционный анализ Спирмена.

Выводы

В исследовании приняли участие 22 школьника пятого класса, в том числе 12 девочек и 10 мальчиков. Возраст испытуемых составлял 11-12 лет. В целом, дети довольно дружелюбны друг с другом. Они сформировали небольшие группы дружбы между собой. Некоторые студенты демонстрируют лидерские качества. Все студенты стремятся к общению, любопытны и дружелюбны. Класс

хорошо структурирован. Среди студентов практически нет конфликтов, эмоциональная атмосфера в основном позитивная. В исследовании мы применили методику самооценки психических состояний Ганса Айзенка. Студентам был предложен тест, состоящий из 10 вопросов о наиболее распространенных психических состояниях. Рисунок 01 демонстрирует результаты.

Рисунок 1: Самооценка, выявленная у испытуемых на основе методики самооценки психических состояний Ганса Айзенка



Результаты 01 показывают, что 42% студентов имеют среднюю самооценку, а 53% имеют достаточно высокий уровень самооценки. У 5% студентов уровень самооценки низкий. При обработке результатов в соответствии с полом учащихся видно, что среди мальчиков 60% имеют высокую степень самооценки и 4% имеют средний уровень самооценки, в то время как среди девочек 54% имеют высокий уровень самооценки, 40% - средний уровень самооценки и 6% - низкая оценка самооценки. Затем мы использовали метод социометрии Джейкоба Морено, чтобы применить эти количественные характеристики к изучению

межличностных отношений в группе. Проведенный анализ выявил четыре типа статуса среди студентов.

Рисунок 2: Самооценка, выявленная у испытуемых на основе метода социометрии Джейкоба Морено

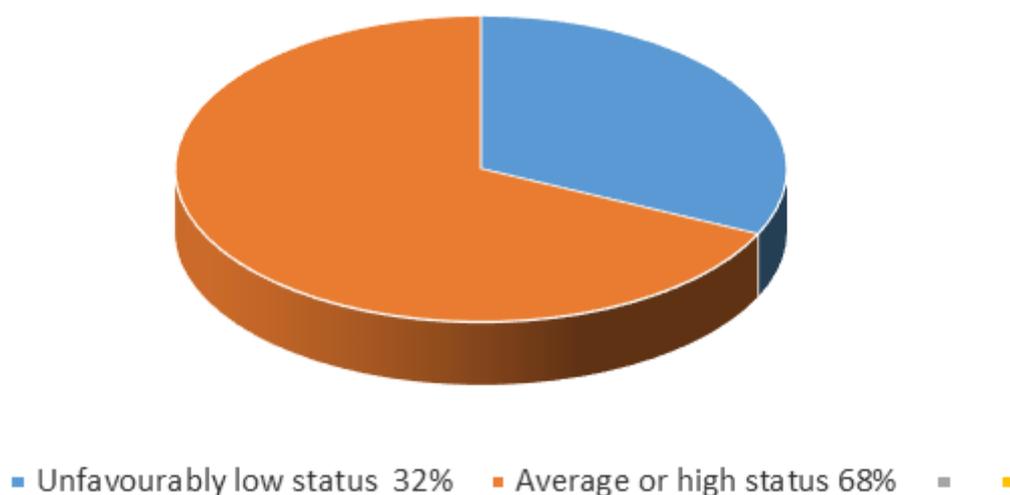


Рисунок 2 показывает, что 32% учащихся имеют неблагоприятно низкий статус в классе, в то время как 68% имеют либо средний, либо высокий статус. Таким образом, это доказывает влияние социометрического статуса на развитие самооценки студента. Следует также отметить, что как завышенная самооценка, так и низкая степень самооценки являются ненормальными, поэтому выборку необходимо проверять на основе средних значений.

Заключение

Каждый человек может испытывать различный статус в различных системах взаимоотношений при работе и взаимодействии в небольших группах. Текущее исследование доказало прямую корреляцию между самооценкой и социометрическим статусом. Также было обнаружено, что между членами сообщества могут существовать следующие модели взаимодействия: взаимное

принятие или взаимное неприятие, принятие одними и неприятие другими, безразличие одних и взаимное безразличие. Статус подростка определяет его положение в системе внутренних отношений и репутацию среди сверстников. В связи с тем, что основной деятельностью подростка является общение, чувство собственного достоинства каждого подростка существенно зависит от характера межличностных отношений в сообществе. Каждый член сообщества стремится поддерживать свой текущий уровень самооценки и демонстрирует глубокую озабоченность по поводу возможности ее снижения. Таким образом, самооценка подростка подпитывается внешней социальной средой. В процессе самооценки подростки размышляют о себе и признают личные способности и недостатки. Общество диктует определенные правила и идеалы. Подросток может использовать их в качестве руководства для построения надлежащих отношений со взрослыми и сверстниками, удовлетворяя при этом личные требования и требования, предъявляемые другими.

Благодарности

Исследование проводится в рамках проекта "Научно-методические основы психологии и технологии управления инновационными образовательными процессами в меняющемся мире", курируемого Южно-Уральским исследовательским центром Российской академии образования при Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

References

Andrei, F., Mancini, G., Mazzoni, E., Russo, P. M., & Baldaro, B. (2015). Social status and its link with personality dimensions, trait

emotional intelligence, and scholastic achievement in children and early adolescents. *Learning and Individual Differences*, 42, 97-105.

Arynbaeva, K., Massyrova, R., Kaimova, R., Suranshieva, M., & Seidakhmetov, L. (2015). The Scientific Basis of Socio-pedagogical Rehabilitation with Deviated Behavior Content Designing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 406-407.

Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). Overt and relational forms of reactive aggression in adolescents: Relations with temperamental reactivity and self-regulation. *Personality and Individual Differences*, 60, 60-66.

Dolgova, V. I., Kryzhanovskaya, N. V., Rokitskaya, Yu. A., Salamatov, A. A., Nurtdinova, A. A., & Zhakupova, Ya. T. (2018). Interpersonal problems of younger adolescents, 39(5), 28.

Dolgova, V. I., Rokickaya, Yu. A., & Salamatov, A. A. (2018). Individual'no-psihologicheskie prediktory adaptivnogo povedeniya podrostkov [Individual and psychological predictors of adaptive behaviour in adolescents]. *Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical university*, 8(1), 45–59. [in Rus.].

Galkina, T. V. (2017). Samoocenka kak process resheniya zadach. Sistemnyj podhod [Self-esteem in addressing challenges. Systematic approach]. Moscow: Publishing house of Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. [in Rus.].

Gill, C., Watson, L., Williams, C., & Chan, S. W. Y. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163-174.

Haller, S., Raeder, S., Scerif, G., Kadosh, K. C., & Lau, J. Y. E. (2016). Measuring online interpretations and attributions of social

situations: Links with adolescent social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 50, 250-256.

Harlamenkova, N. E. (2017). *Samoutverzhdenie podrostka*, 2-e izd., ispr. i dop. [Self-affirmation of teenagers, second edition, revised and enlarged]. Moscow: Publishing house of Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. [in Rus.].

Hosein, A., & Harle, Ja. (2018). The relationship between students' prior mathematical attainment, knowledge and confidence on their assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 32-41.

Iliyn, E. P. (2015). *Psihologiya obshcheniya i mezhlichnostnyh otnoshenij* [Psychology of communication and interpersonal relationships]. Saint Petersburg: Piter. [in Rus.].

Kuzmina, E. S., & Semenova, V. E. (2014). *Kollektiv. Lichnost'. Obshchenie*. [Community. Personality. Communication]. Saint Petersburg: Science. [in Rus.].

Lamblin, M., Murawski, C., Whittle, S., & Fornito, A. (2017). Social connectedness, mental health and the adolescent brain. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 80, 57-68.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.05.010>.

Litninskaya, D. G. (2017). Fenomenologicheskij podhod k probleme lichnostnyh osobennostej v norme i patologii [Phenomenological approach to personal characteristics in normal and pathological context]. *Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical university*, 1, 129-142. [in Rus.] <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.09>.

Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>.

Martinelli, A., Ackermann, K., Bernhard, A., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2018). Hostile attribution bias and aggression in children and adolescents: A systematic literature review on the influence of aggression subtype and gender. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.005>.

Muhina, V. S. (2015). *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow: Academy. [in Rus.].

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, Ju. (2017). Effects of on-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.

Petrovskij, A. V. (2016). *Teoreticheskaya psihologiya* [Theoretical psychology]. Moscow: New School. [in Rus.].

Ratanova, T. A. (2014). *Vozrastnye osobennosti differencirovannosti i integrirovannosti kognitivnyh struktur u shkol'nikov* [Age-specific characteristics of differentiation and integration of cognitive structures in school children]. *Issues of psychology*, 2, 34-41. [in Rus.].

Rean, A. A. (2015). *Psihologiya lichnosti* [Personal psychology]. Saint Petersburg: Piter. [in Rus.].

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43(44), 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>.

Shipunova, O. D., Berezovskaya, I. P., Evseev, V. V., Evseeva, L. I., & Mureyko, L. M. (2018). Personal intellectual potential in the E-culture conditions. *Espacios*, 39(40), 15.

Sidorov, K. R. (2017). Samoocenka, uroven' prityazaniy i effektivnost' uchebnoj deyatel'nosti podrostkov [Self-esteem, level of pretensions and learning efficiency in teenagers]. *Issues of psychology*, 3, 149-156. [in Rus.]

Thompson, T., Kaminska, M., Marshall, Ch., & Zalk, N. V. (2019). Evaluation of the social phobia scale and social interaction anxiety scale as assessments of performance and interaction anxiety. *Psychiatry Research*, 273, 725-731.

Tsiring, D., & Ponomareva, I. (2015). Characteristics of Teenager-to-Parent Relationships and Their Inputs into the Formation of Juvenile Personality Helplessness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 852-857.

Viyayanand, N. (2019). Self-assessment. *Anaesthesia & Intensive Care Medicine*, 20(7), 402-403.

Zabrodin, Yu. M., & Pakhalyan, V. E. (2015). *Psikhodiagnostika: monografiya*. [Psychognosis: monograph]. Saratov: Tertiary Education. [in Rus.].

Zaharova, A. V. (2015). *Psihologiya formirovaniya samoocenki* [Psychology of self-esteem establishment]. Minsk: New Knowledge. [in Rus.].

Zhakupova, Y. T., Dolgova, V. I., Kondratieva, O. A., Kapitanets, E. G., & Nurtdinova, A. A. (2018). Regularities of emotional and volitional component of creative giftedness of adolescents. *Espacios*, 39(21), 35.

Список литературы

Andrei, F., Mancini, G., Mazzoni, E., Russo, P. M., & Baldaro, B. (2015). Социальный статус и его связь с личностными характеристиками, эмоциональным интеллектом и успеваемостью у

детей и подростков раннего возраста. Обучение и индивидуальные различия, 42, 97-105.

Арынбаева К., Массирова Р., Каимова Р., Сураншиева М. и Сейдахметов Л. (2015). Научная основа социально-педагогической реабилитации с отклоняющимся поведением. Проектирование содержания. *Procedia - Социальные и поведенческие науки*, 177, 406-407.

Дейн, А. В., и Марини, З. А. (2014). Открытые и относительные формы реактивной агрессии у подростков: отношения с темпераментной реактивностью и саморегуляцией. *Личность и индивидуальные различия*, 60, 60-66.

Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Рокицкая Ю. А., Саламатов А. А., Нуртдинова А. А., Жакупова Я. Т. (2018). Межличностные проблемы младших подростков, 39 (5), 28.

Долгова В. И., Рокицкая Ю. А., Саламатов А. А. (2018). Индивидуально-психологические предикторы адаптивного поведения подростков. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 8 (1), 45-59. [На рус.].

Галкина, Т. В. (2017). Самооценка как процесс решения задачи. *Системный подход. Системный подход*. Москва: Издательство Института психологии Российской академии наук. [На рус.].

Гилл, С., Уотсон, Л., Уильямс, С., & Чан, С. В. Я. (2018). Социальная тревога и самосострадание у подростков. *Журнал подросткового возраста*, 69, 163-174.

Халлер, С., Редер, С., Скериф, Г., Кадош, К. С., & Лау, Ж. У. Е. (2016). Измерение онлайн-интерпретаций и атрибуций социальных ситуаций: связи с социальной тревожностью подростков. *Журнал*

поведенческой терапии и экспериментальной психиатрии, 50, 250-256.

Харламенкова, Н.Е. (2017). Самоутверждение подростка, 2-е изд., испр. и доп. [Самоутверждение подростков, второе издание, переработанное и дополненное]. Москва: Издательство Института психологии Российской академии наук. [На рус.]

Хосейн, А., & Харле, Я. (2018). Взаимосвязь между предшествующими математическими достижениями учащихся, знаниями и уверенностью в их оценке. Исследования в области оценки образования, 56, 32-41.

Ильин, Э. П. (2015). Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург: Питер. [На рус.]

Кузьмина, Е. С., & Семенова, В. Е. (2014). Kollektiv. Личность. Общество. [Сообщество. Личность. Коммуникация]. Санкт-Петербург: Наука. [На рус.]

Ламблин М., Муравски С., Уиттл С. и Форнито А. (2017). Социальная связь, психическое здоровье и мозг подростков. Обзоры нейробиологии и биологического поведения, 80, 57-68. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.05.010>

Литнская, Д. Г. (2017). Феноменологический подход к проблеме личностных особенностей в норме и патологии [Электронный ресурс]. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 1, 129-142. [На рус.] <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.09>

Лонгобарди, К., Иотти, Н. О., Юнгерт, Т., и Сеттанни, М. (2018). Отношения между учащимися и преподавателями и издевательства: роль социального статуса учащихся. Журнал подросткового возраста, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>

Martinelli, A., Ackermann, K., Bernhard, A., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2018). Склонность к враждебной атрибуции и агрессия у детей и подростков: систематический обзор литературы о влиянии подтипа агрессии и пола. *Агрессия и насильственное поведение*, 39, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.005>

Мухина, В. С. (2015). *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество* [Электронный ресурс]. Москва: Академия. [На рус.].

Панадеро, Э., Йонссон, А., и Ботелла, Ю. (2017). Влияние регулируемого обучения и самооффективности: четыре мета-анализа. *Обзор образовательных исследований*, 22, 74-98.

Петровский, А. В. (2016). *Теоретическая психология*. Москва: Новая школа. [На рус.].

Ратанова Т. А. (2014). Возрастные особенности дифференцированности и интегрированности когнитивных структур у школьников [Электронный ресурс]. *Вопросы психологии*, 2, 34-41. [На рус.].

Реан, А. А. (2015). *Психология личности*. Санкт-Петербург: Питер. [На рус.]

Schwab, S. (2015). Социальные аспекты включения в образование учащихся 4-го и 7-го классов в инклюзивных и обычных классах: результаты из Австрии. *Исследование нарушений развития*, 43 (44), 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

Шипунова О. Д., Березовская И. П., Евсеев В. В., Евсеева Л. И., Мурейко Л. М. (2018). Интеллектуальный потенциал личности в условиях электронной культуры. *Espacios*, 39(40), 15.

Сидоров К. Р. (2017). Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности подростков [Электронный ресурс]. Вопросы психологии, 3, 149-156. [На рус.]

Томпсон Т., Каминска М., Маршалл Ч., Залк Н.В. (2019). Оценка шкалы социальной фобии и шкалы тревоги социального взаимодействия как оценки производительности и тревоги взаимодействия. Психиатрические исследования, 273, 725-731.

Циринг Д., и Пономарева И. (2015). Характеристики отношений между подростком и родителями и их вклад в формирование беспомощности личности подростка. Procedia - Социальные и поведенческие науки, 214, 852-857.

Вияянанд, Н. (2019). Самооценка. Анестезия и интенсивная терапия, 20 (7), 402-403.

Забродин Ю. М., Пахалян В. Е. (2015). Психодиагностика: монография. [Психогнозия: монография]. Саратов: высшее образование. [На рус.].

Захарова, А. В. (2015). Психология формирования самооценки. Минск: Новые знания. [На рус.].

Жакупова Ю. Т., Долгова В. И., Кондратьева О. А., Капитанец Е. Г., Нуртдинова А. А. (2018). Особенности эмоционально-волевого компонента творческой одаренности подростков. Espacios, 39(21), 35.

3.6 Влияние эмоций на успеваемость школьников

Emotions' Influence On Learning Performance Among Elementary Schoolchildren [Электронный ресурс] / V. Dolgova, O. Kondratyeva, G. Golieva, Ju. Rokitskaya, I. Khokhlova // The European Proceedings of

Влияние эмоций на успеваемость младших школьников

Ирина Хохлова,

Юлия Рокицкая,

Галина Голиева,

Ольга Кондратьева,

Валентина Долгова*

На русском языке публикуется впервые

Аннотация

Развитие психологии привело к материальному пониманию некоторых психических явлений, основанному на выявлении причинно-следственных связей с помощью научных методов. Однако появляется большое количество публикаций, где межличностные отношения описываются как некие идеальные силы, которые находятся за пределами исследовательской базы. Цель нашего исследования: определить, как эмоции влияют на успеваемость детей младшего школьного возраста. Методы: теоретический – обзор литературы по заявленному вопросу; эмпирический – тестирование, итоговый эксперимент, математико-статистическая обработка данных эксперимента с помощью критерия Спирмена. Средний возраст детей составляет 8-9 лет. Результаты исследования выявили неблагоприятное эмоциональное отношение к школе у 13,32% респондентов, которым может потребоваться психологическая поддержка. В доступном диапазоне

опубликованных источников мы не смогли найти никаких доказательств использования той же методологии среди детей второго класса, результаты были очень положительными. Это можно объяснить индивидуальными особенностями выборки, в том числе: отношениями с учителями и одноклассниками, успехами в учебе и способностью преодолевать трудности, пониманием того, как они могут улучшить способы своего обучения. Корреляционный анализ взаимосвязи между показателями позволил сформировать корреляционную плеяду, свидетельствующую о надежной связи, существующей между эмоциональным отношением и эффективностью обучения среди детей второго класса. Полученные статистические, достоверные и корреляционные связи между исследуемыми параметрами имеют положительную модальность и относятся к значимым и устойчивым закономерностям ($p \leq 0,01$), что подтверждает важность и необходимость создания эмоционально комфортной атмосферы в процессе обучения.

Ключевые слова: эмоциональное отношение к учебной деятельности младших школьников, корреляционный.

Введение

Развитие психологии, в частности социальной психологии, привело к материальному пониманию некоторых психических явлений, основанных на выявлении причинно-следственных связей с помощью научных методов. К "последним достижениям" в этом вопросе мы можем отнести работы, изучающие эмоциональную сферу – влияние эмоций на развитие личности (Леонтьев, Лебедева

и Костенко, 2017). Среди исследований, включающих данные об эмоциональных отношениях, особое место следует уделить работам, посвященным влиянию эмоциональных отношений на успеваемость ребенка в учебе (Бичарова, Лебедева и Топчиев, 2017; Кондрашова, Ращикоулина, Исаева, Плугина и Супрун, 2017; Майнхард, Аудман, Хорнстра, Боскер и Гетц, 2018). Глубокое понимание того, как эмоциональные отношения и их модели влияют на учебную деятельность, становится одним из условий, необходимых для полноценного и успешного развития личности. Признание всей актуальности и ценности этого исследования повлечет за собой необходимость разработки методических инструментов, которые будут применяться при организации специальных и подходящих условий. Цель нашего исследования – определить, в какой степени эмоциональные отношения влияют на успеваемость детей младшего школьного возраста.

Постановка задачи

Исторически в педагогической науке наиболее развитыми были исследования, посвященные теме того, как система формальных отношений в команде влияет на личность и ее развитие. Неформальные отношения привлекли внимание исследователей совсем недавно (Шагаева, 2015; Вонг, Стром, Герреро, Чунг и Дудовиц, 2017; Ритиваара и Фрелин, 2017). Современные ученые исследуют различные аспекты человеческих эмоциональных отношений. Некоторые исследователи анализируют психологическую и педагогическую природу этого явления, их функции и роль в человеческой деятельности (Abe, 2011; Батенова,

Долгова, Емельянова и Емельянова, 2018; Долгова, Емельянова, Богачев и Батенова, 2018); другие изучают модели опыта (McGrath & Bergen, 2015; Bentley, Millman, Thompson, Demro, & Schiffman, 2016; Шаперо, Фарабо, Терехина, ДеКросс и Холт, 2019), их психофизиологические основы (Бахчина, Полевая и Парин, 2013; Faye & Hooper, 2018; Holdaway & Becker, 2018); совокупное влияние отношений между учителем и ребенком и сверстниками на социально-эмоциональную адаптацию детей (Thijs & Fleischmann, 2015; Волкова & Бессчетнова, 2015; Ван, Хатзигианни, Шахайан, Мюррей и Харрисон, 2016); развитие эмоциональных отношений в обучении и воспитании личности (Коркоран и Торми, 2013; Каталано и Каталано, 2014; Чой, Лим, Катапано и Чой, 2018). Все исследователи единодушны в своей озабоченности по поводу главной проблемы: при изучении эмоциональных отношений необходимо уделять особое внимание их содержанию, составу - это одновременно объективный процесс взаимодействия/обмена информацией между людьми и их оценка друг друга. Исследователи подчеркивают те свойства, которые отличают эмоциональные отношения от других явлений, например, спонтанность эмоциональных отношений, которая рассматривается не как естественное выражение личностных характеристик, которые человек использует в общении, а как антитеза причинности (Salimynezhad, Poor, & Valizade, 2015; Zee & Koomen, 2017; Gasser, Грюттер, Бухольцер и Ветштейн, 2018).

Вопросы исследования

Проблемы исследования связаны с надежными данными, свидетельствующими об эмоциональном отношении младших

школьников к школе и успешному обучению. Выборка проводилась среди школьников второго класса не случайно, этот период характеризуется завершенной адаптацией к систематическому обучению, новым обязанностям и новым моделям отношений со сверстниками и взрослыми; ребенок в этом возрасте готов к школе, с набором собственных ожиданий и представлений.

Цель исследования

Выявить взаимосвязь двух понятий – эмоционального отношения к школе и высокой успеваемости; целевая группа – школьники второго класса.

Методы исследования

Методы исследования: теоретический обзор литературы по заявленной проблеме; эмпирическое тестирование, итоговый эксперимент, математико-статистическая обработка данных эксперимента с использованием критерия Спирмена. Методика: экспресс-диагностика “Лица” Авторы – Лукьянченко и Ядрышникова (2006); экспертная оценка учителя об успешном обучении. Средний возраст детей составляет 8-9 лет.

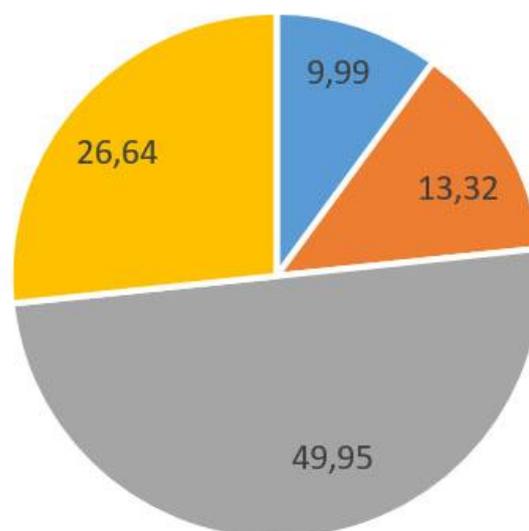
Результаты

Возраст второго класса, когда обучение проходит очень активно, характеризуется значительными изменениями, происходящими в психофизиологическом развитии детей, что влечет за собой широкий разброс психологических и физиологических показателей. Этот возрастной период длится в среднем полтора года и может характеризоваться высокими

индивидуальными показателями, связанными с изменчивостью скорости взросления. Продолжается интенсивное развитие тела и мышц, увеличивается их объем и мощность; увеличивается объем легких. Мышечные волокна сердца, несмотря на то, что они все еще относительно слабо развиты, хорошо снабжаются кровью и быстро растут. Сердечная деятельность младшего школьника, как правило, характеризуется правильным функционированием и ритмом. Особенностью этого возраста является непоследовательность в скорости роста костей и мышечной ткани. Кости быстро увеличиваются в размерах и массе, что приводит к развитию мышечной ткани. Эти особенности опорно-двигательного аппарата приводят к особенностям двигательной активности младших школьников, таким как: плохая координация при движении, быстрая утомляемость и нарушение осанки. Все основные психические процессы развиваются хорошо. Однако доминирование психологических процессов непроизвольного характера требует развития, а также произвольных, контролируемых форм восприятия, памяти и внимания. Совместная работа в классе, выполнение одних и тех же заданий, сами того не желая, объединяют детей и способствуют развитию коллективистских черт характера. Начиная со второго класса, они начинают рассматривать себя и свое поведение не только с точки зрения личного успеха, но и как членов команды. Они пробуют на практике первые формы командной помощи, учатся уважать мнение других. Ни в каком другом школьном возрасте успехи детей в учебе не связаны так тесно со здоровьем и физическим развитием, как в рассматриваемом возрасте.

Мы изучали возрастные особенности эмоциональной сферы с помощью экспресс-методики “Лица”, разработанной Лукьянченко и Ядрышниковой (2006) (рис. 1).

Рисунок 1: Результаты экспресс-метода “Faces” (в %)



- unacceptable emotional relations
- acceptable emotional relations
- critical emotional relations
- desirable emotional relations

Как видно из рис. 1, большинство респондентов имеют коэффициенты ниже 1, а меньшинство из них имеют коэффициенты со знаком "минус" или отрицательное значение.

26,64% респондентов имеют высокие коэффициенты, описывающие эмоциональное отношение, что свидетельствует о желательном, благоприятном отношении к школе; среднее значение – 49,95% – говорит о приемлемом эмоциональном отношении к школе; низкие коэффициенты (13,32%) подтверждают критическое эмоциональное отношение респондентов, что указывает на необходимость психологической поддержки; и

отрицательное(неприемлемые) значения (9,90%) говорят о том, что дети находятся в зоне риска и нуждаются в постоянной психологической помощи.

В доступных нам источниках мы не нашли никаких описаний использования того же метода в отношении второклассников. Но с первоклассниками этот метод был проведен (Kazakova & Sokolova, 2018), и оказалось, что почти все дети дружелюбны, открыты и положительно относятся к школе (91%).

Результаты экспертной оценки учителем того, насколько дети успешны в учебной деятельности, показывают, что наибольшее число из них имеет средние значения. 28% респондентов имеют высокие значения – отличные/высокие оценки в учебе; 48% школьников имеют средние значения, и это означает, что дети учатся без удовлетворительных оценок; 24% школьников имеют низкие значения – дети, которые имеют плохие оценки в учебе.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, были подвергнуты математическому анализу с использованием критерия Спирмена. Это позволяет определить близость и направление корреляционной связи между двумя характеристиками, что необходимо для подтверждения гипотезы.

Но: корреляция между показателями, обозначающими эмоциональное отношение к школе и успех в выполнении учебной деятельности, не отличается от 0.

Гипотеза 1 (H1): корреляция между показателями, обозначающими эмоциональное отношение к школе и успех в выполнении учебной деятельности, отличается от 0.

Расчет критерия Спирмена:

$$\Sigma R = N (N + 1) / 2 = 25 (25 + 1) / 2 = 25 \times 26 / 2 = 650 / 2 = 325$$

где N – общее число респондентов.

Суммы значений рассчитанных рангов и эмпирических совпадают.

У нас равные звания, и необходимы некоторые корректировки:

$$T_a = \sum (a^3 - a) / 12 ; T_b = \sum (b^3 - b) / 12$$

where $a=A, b=B$

$$T_a = 2^3 - 2 + 3^3 - 3 + 3^3 - 3 + 3^3 - 3 + 3^3 - 3 + 2^3 - 2 + (2^3 - 2) / 12 = 6 + 24 + 24 + 24 + 24 + 6 + 6 / 12 = 114 / 12 = 9.5$$

$$T_b = 2^3 - 2 + 7^3 - 7 + 2^3 - 2 + 5^3 - 5 + (2^3 - 2) / 12 = 6 + 336 + 6 + 120 + 6 / 12 = 474 / 12 = 39.5$$

Коэффициенты корреляции рангов определяются по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \times \sum d^2 + T_a + T_b / N(N^2 - 1)$$

где $\sum d^2$ - сумма квадратов разницы между рангами;

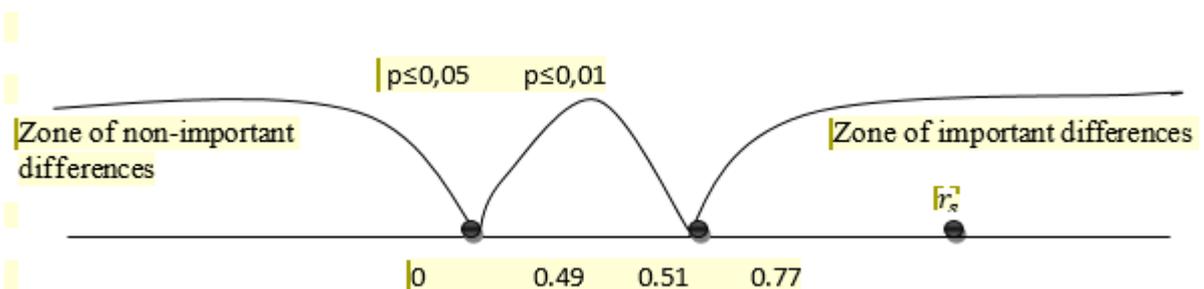
T_a и T_b – корректировки;

N – количество респондентов.

$$r_s = 1 - 6 \times 600,5 + 9.5 + 39.5 / 25(25^2 - 1) = 1 - 3603 + 49 / 25 \times 624 = 1 - 3652 / 15600 = 1 - 0.23 = 0.77$$

С помощью таблицы, содержащей критические значения коэффициента корреляции рангов Спирмена, мы определяем $r_{s\alpha}$ для $N=25$

Рисунок 2:



$r_s = 0,77 > r_{s\alpha} = 0,51$ ($p \leq 0,01$), следовательно, принимается альтернативная гипотеза (H_1): корреляция между показателями

эмоционального отношения к школе и успешности учебной деятельности отлична от 0.

Ответ: H1 принимается, так как $r_{emp} = 0,77 > [r]_{cr} = 0,51$ ($p \leq 0,01$), находится в зоне важных различий, поэтому корреляция между показателями эмоционального отношения к школе и успешностью учебной деятельности второстепенных оценка детей отличается от 0 (Рисунок 02). Это означает, что они имеют связь между собой, и эмоциональный настрой влияет на успех в обучении. Это указывает на то, что эмоции имеют не только независимую мотивационную ценность в процессе обучения, но и зависят от того, какого рода эта учебная деятельность и как она организована. В процессе обучения положительные эмоции могут быть связаны со школой в целом и со временем, которое ребенок проводит там; с отношениями с учителем и одноклассниками (отсутствие конфликтов с ними); с активным участием в школьной жизни; с осознанием своего потенциала для достижения успеха в учебе и преодолевайте трудности. Это может также включать эмоции, полученные от положительных результатов / результатов, которые ребенок получает в процессе обучения, удовлетворение от оценки, некоторые положительные эмоции от открытия, сделанного во время изучения нового материала (от эмоций любопытства и последующего стабильного эмоционально-когнитивного отношения к предмету, характеризующего энтузиазм ребенка к изучению большего в рамках предмета) (Эрнандес, Валиенте, Айзенберг, Бергер и Томпсон, 2017; Бринкуорт, Макинтайр, Юрашек и Гелбах, 2018). Положительные эмоции могут также возникать, когда дети разрабатывают свои собственные методы обучения, новые способы

улучшения своей академической работы и методы самообучения (Wagner, 2012; Wong, Li-Tsang, & Siu, 2014; Стиллман, Стиллман, Мартинес, Фридман, & Leet, 2018). Важность всех этих эмоций заключается в том, что они создают атмосферу эмоционального комфорта при обучении. Такая атмосфера необходима для достижения цели создания успешного образовательного процесса.

Заключение

Корреляционный анализ взаимосвязи между показателями позволил сформировать корреляционную плеяду, свидетельствующую о надежной связи, существующей между эмоциональным отношением и эффективностью обучения среди детей второго класса. Полученные статистические, надежные и корреляционные связи между исследуемыми параметрами имеют положительную модальность и относятся к значимым и устойчивым закономерностям ($p \leq 0,01$).

Благодарности

Исследование проводилось в рамках научного проекта "Научно-методические основы психологии и технологий, применяемых в управлении инновационными процессами в образовании и в постоянно меняющемся мире"; в рамках программы совершенствования и плана научно-исследовательской деятельности в Научном центре Российской академии образования, расположенном на Южном Урале. Государственный гуманитарно-педагогический университет, на период 2018-2020 гг.

Список литературы

1. Эйб, Дж. А.А. (2011). Положительные эмоции, эмоциональный интеллект и успешное обучение на основе опыта. *Личность и индивидуальные различия*, 51 (7), 817-822.
2. Бахчина А. В., Полевая С. А., Парин С. Б. (2013). Вегетативные корреляты когнитивных процессов в стрессовой ситуации. *Европейский научный журнал*, 3, 277-280.
3. Батенова Ю. В., Долгова В. И., Емельянова И. Е., Емельянова Л. М. (2018). Образовательное вмешательство для лечения самооценки у дошкольников с нарушениями оперативной коммуникации. В 18-й профессиональной культуре специалиста будущего, том. XLX (стр. 710-717). Академия будущего.
4. Бентли Э., Миллман З., Томпсон Э., Демро К. и Шиффман Я. (2016). Диагноз высокого риска, социальный стресс и отношения между родителями и детьми: модель умеренности. *Исследование шизофрении*, 174 (1-3), 65-70.
5. Бичарова М. М., Лебедева И. В., Топчиев М. С. (2017). Чайлдфри в России: мотивы и социальные конфликты. *Человек в Индии*, 97 (7), 23-33.
6. Бринкворт, М., Макинтайр, Джо., Юрашек, А., и Гелбах, Х. (2018). Отношения между учителем и учеником: положительные и отрицательные стороны оценки обеих точек зрения. *Журнал прикладной психологии развития*, 55, 24-38.
7. Каталано, Х., и Каталано, С. (2014). Важность отношений между школой и семьей для интеллектуального и социального развития ребенка. *Procedia – Социальные и поведенческие науки*, 128, 406-414.

8. Чой И., Лим С., Катапано Р. и Чой Дж. (2018). Сравнение двух путей к успеху: самоконтроль предсказывает достижения, а позитивный эффект предсказывает отношения. Журнал исследований личности, 76, 50-63.
9. Коркоран П. и Торми Р. (2013). Предсказывает ли эмоциональный интеллект успеваемость учащихся-учителей? Преподавание и педагогическое образование, 35, 34-42.
10. Долгова В. И., Емельянова И. Е., Богачев А. Н., Батенова Ю. В. (2018). Факторы интегрированной системы компетенций для воспитателей дошкольного возраста. На 18-м PCSF 2018 - Профессиональная культура специалиста будущего, том. XLX, (стр. 508-514). Академия будущего.
11. Фэй С., Хупер Дж. (2018). Эмоциональная сила: тип реакции, расположение реакции и принцип организации эмоционального опыта. Новые идеи в психологии, 50, 6-20.
12. Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. (2018). Эмоционально поддерживающие взаимодействия в классе и восприятие учащимися своих учителей как заботливых и справедливых. Обучение и обучение, 54, 82-92.
13. Hernández, M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R., & Thompson, M. (2017). Тщательный контроль и академическая успеваемость учащихся начальных классов: Посредническая роль качества отношений между учителем и учеником. Ежеквартальные исследования раннего детства, 40, 98-109.
14. Холдауэй, А., и Беккер, С. (2018). Проблемы со сном у детей связаны с более низким качеством отношений между учениками и учителями. Медицина сна, 47, 100-105.

15. Казакова, Е. В., и Соколова, Л.В. (2018). Особенности психологического здоровья первоклассников с наличием биомедицинских факторов риска в раннем развитии. Клиническая и специальная психология, 7, 4(28), 76-99.
16. Кондрашова Е. Н., Ращиколина Е. Н., Исаева И. Ю., Плугина Н.А., Супрун Н.Г. (2017). Методика формирования представлений о местной истории у детей в возрасте 7-10 лет. Человек в Индии, 97 (10), 373-398.
17. Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Костенко В. Ю. (2017). Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л.С. Выготского. Вопросы образования, 2, 98-112.
18. Лукьянченко, Н., Ядрышникова, Т. (2006). Экспресс-метод “Лица”. Получено из: <https://studylib.ru/doc/514050/metodika-lisa>
19. Майнхард Т., Аудман С., Хорнстра Л., Боскер Р. и Гетц Т. (2018). Эмоции учащихся в классе: относительная важность учителей и их межличностных отношений с учащимися. Обучение и обучение, 53, 109-119.
20. Макграт К. и Берген П. (2015). Кто, когда, почему и с какой целью? Учащиеся, подверженные риску негативных отношений между учеником и учителем, и их последствия. Обзор образовательных исследований, 14, 1-17.
21. Ритиваара, А., Фрелин, А. (2017). Стремится к неприятностям. Учимся на историях учителей о сложных, но полезных отношениях между учителем и учеником. Преподавание и педагогическое образование, 68, 12-20.
22. Салиминежад С., Бедный Н. и Вализаде А. (2015). Исследования взаимосвязи родительских стилей с эмоциональным

интеллектом у учащихся начальных школ МАКОО. *Procedia – Социальные и поведенческие науки*, 205, 221-227.

23. Шагаева, Н.А. (2015). Формирование нравственных ценностей у младших школьников в процессе изучения этнокультурных традиций. *Европейский журнал науки и теологии*, 3 (3), 175-181.

24. Шаперо, Б., Фарабо, А., Терехина, О., ДеКросс, С., и Холт, Д. (2019). Понимание влияния эмоциональной реактивности на депрессию и суицидальные мысли и поведение: смягчающие последствия детских невзгод и жизнестойкости. *Журнал аффективных расстройств*, 245, 419-427.

25. Стиллман С., Стиллман П., Мартинес Л., Фридман Джо и Лит С. (2018). Усиление социально-эмоционального обучения с помощью оценок учащихся, учителей и всей школы. *Журнал прикладной психологии развития*, 55, 71-92.

26. Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Отношения между учениками и учителями и ориентация на достижение целей: изучение восприятия учащихся в этнически разнообразной выборке. *Обучение и индивидуальные различия*, 42, 53-63.

27. Волкова, О. А., Бессчетнова, О. В. (2015). Особенности социальной адаптации детей в приемных семьях. *Европейский журнал науки и теологии*, 11 (3), 89-96.

28. Вагнер, Н.А. (2012). Успех ученика начальной школы в дифференцированном образовании. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 7 (3), 18-23.

29. Ван, К., Хатзигианни, М., Шахайан, А., Мюррей, Э., и Харрисон, Л. (2016). Совокупное влияние отношений между

учителем, ребенком и сверстниками на социально-эмоциональную адаптацию детей. Журнал школьной психологии, 59, 1-11.

30. Вонг, А., Ли-Цанг, С., & Сиу, А. (2014). Эффект программы социального эмоционального обучения для учащихся начальной школы. Гонконгский журнал трудотерапии, 24 (2), 56-63.

31. Вонг М., Стром Д., Герреро Л., Чанг П. и Дудовиц Р. (2017). Роль социально-эмоциональных и социальных сетевых факторов во взаимосвязи между успеваемостью и рискованным поведением. Академическая педиатрия, 17 (6), 633-641.

32. Зи, М., & Коомен, Х. (2017). Сходства и различия между взглядами учителей и учеников на отношения в старших классах начальной школы: роль личных качеств учителя и ученика. Журнал школьной психологии, 64, 43-60.

References

1. Abe, J. A. A. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 817–822.

2. Bakhchina, A. V., Polevaya, S. A., & Parin, S. B. (2013). Vegetative correlates of cognitive processes in stress situation. *European Scientific Journal*, 3, 277–280.

3. Batenova, Ju. V., Dolgova, V. I., Emelyanova, I. E., & Emelyanova, L. M. (2018). Educational intervention for treatment of self-esteem in pre-schoolers with operational communication disorders. In *18th Professional Culture of the Specialist of the Future*, vol. XLX (pp. 710–717). Future Academy.

4. Bentley, E., Millman, Z., Thompson, E., Demro, C., & Schiffman, Ya. (2016). High-risk diagnosis, social stress, and parent-child

relationships: A moderation model. *Schizophrenia Research*, 174(1–3), 65–70.

5. Bicharova, M. M., Lebedeva, I. V., & Topchiev, M. S. (2017). Childfree in Russia: motivations and social conflicts. *Man in India*, 97(7), 23–33.

6. Brinkworth, M., McIntyre, Jo., Juraschek, A., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24–38.

7. Catalano, H., & Catalano, C. (2014). The Importance of the School-family Relationship in the Child's Intellectual and Social Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 406–414.

8. Choi, I., Lim, S., Catapano, R., & Choi, J. (2018). Comparing two roads to success: Self-control predicts achievement and positive affect predicts relationships. *Journal of Research in Personality*, 76, 50–63.

9. Corcoran, P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34–42.

10. Dolgova, V. I., Emelyanova, I. E., Bogachev, A. N., & Batenova, Ju. V. (2018). The factors of the integrated competency framework for early childhood educators. In 18th PCSF 2018 – Professional Culture of the Specialist of the Future, vol. XLX, (pp. 508–514). Future Academy.

11. Faye, S., Hooper, J. (2018). Emotional strength: A response type, response disposition and organizing principle for emotion experience. *New Ideas in Psychology*, 50, 6–20.

12. Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82–92.
13. Hernández, M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R., & Thompson, M. (2017). Elementary students' effortful control and academic achievement: The mediating role of teacher–student relationship quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 98–109.
14. Holdaway, A., & Becker, S. (2018). Children's sleep problems are associated with poorer student–teacher relationship quality. *Sleep Medicine*, 47, 100–105.
15. Kazakova, E. V., & Sokolova, L.V. (2018). Peculiarities of psychological health of first-graders with the presence of biomedical risk factors in early development. *Clinical and special psychology*, 7, 4(28), 76–99.
16. Kondrashova, E. N., Rashchikulina, E. N., Isaeva, I. Yu., Plugina, N. A., & Suprun, N. G. (2017). Methodology for local history concept formation in children aged 7–10 years. *Man in India*, 97(10), 373–398.
17. Leontyev, D. A., Lebedeva, A. A., & Kostenko, V. Yu. (2017). Trajectories of personal development: reconstruction of the views of L.S. Vygotsky. *Education Issues*, 2, 98–112.
18. Lukiyanchenko, N., & Yadryshnikova, T. (2006). Express-method “Faces”. Retrieved from: <https://studylib.ru/doc/514050/metodika-lica>
19. Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers

and their interpersonal relations with students. *Learning and instruction*, 53, 109–119.

20. McGrath, K., & Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.

21. Rytivaara, A., & Frelin, A. (2017). Committed to trouble. Learning from teachers' stories of challenging yet rewarding teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 68, 12–20.

22. Salimynezhad, S., Poor, N., & Valizade, A. (2015). The Studies of Relationship between Parental Styles with Emotional Intelligence in Elementary Schools Students of MAKOO. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205, 221–227.

23. Shagaeva, N. A. (2015). The formation of moral values in junior schoolchildren during the study of ethno-cultural traditions. *European Journal of Science and Theology*, 3(3), 175–181.

24. Shapero, B., Farabaugh, A., Terechina, O., DeCross, S., & Holt, D. (2019). Understanding the effects of emotional reactivity on depression and suicidal thoughts and behaviors: Moderating effects of childhood adversity and resilience. *Journal of Affective Disorders*, 245, 419–427.

25. Stillman, S., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, Jo., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71–92.

26. Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student

perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, 42, 53–63.

27. Volkova, O. A., & Besschetnova, O. V. (2015). Social adaptation features of children in foster care. *European Journal of Science and Theology*, 11(3), 89–96.

28. Wagner, N. A. (2012). The success of an elementary school student in a differentiated education. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 7(3), 18–23.

29. Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1–11.

30. Wong, A., Li-Tsang, C., & Siu, A. (2014). Effect of a Social Emotional Learning Programme for Primary School Students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56–63.

31. Wong, M., Strom, D., Guerrero, L., Chung, P., & Dudovitz, R. (2017). The Role of Social-Emotional and Social Network Factors in the Relationship Between Academic Achievement and Risky Behaviors. *Academic Pediatrics*, 17(6), 633–641.

32. Zee, M., & Koomen, H. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43–60.

Для цитирования:

Khokhlova, I., Rokitskaya, J., Golieva, G., Kondratyeva, O., & Dolgova*, V. (2019). Emotions Influence On Learning Performance Among Elementary Schoolchildren. In D. Karim-Sultanovich Bataev,

S. Aidievich Gapurov, A. Dogievich Osmaev, V. Khumaidovich Akaev, L. Musaevna Idigova, M. Rukmanovich Ovhadov, A. Ruslanovich Salgiriev, & M. Muslamovna Betilmerzaeva (Eds.), Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism, vol 76. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 720-728). Future Academy.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.97>

3.7. Школьная тревожность

Психолого-педагогические технологии исследования школьной тревожности подрастающего поколения

Долгова В.И.

Кондратьева О.А.

Капитанец Е.К.

Апушкина К.Н.

Саламатина Е.С.

(KSE 2022: X Международная научно-практическая конференция
«Культура, наука, образование: проблемы и перспективы» (10-11
ноября 2022 г.))

На русском языке публикуется впервые

Аннотация

Психическое здоровье занимает особое место в практической деятельности человека, а такой феномен, как тревожность может значительно повлиять на развитие личности и принести негативный вклад в ее будущее становление. Помимо психических особенностей и особенностей поведения высокая тревожность часто

сопровождается психосоматическими заболеваниями и влечет за собой множество неблагоприятных и травматичных ситуаций, превентивная работа связана с учетом природы этого явления, понимания закономерностей возрастного развития и особенностей эмоциональных и личностных характеристик ребенка. Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальное исследование уровня школьной тревожности младших школьников. Теоретический анализ выявил многообразие подходов и терминологическую неопределенность понятия «школьная тревожность». В этой статье руководствуемся современной трактовкой: школьная тревожность – это эмоциональное неблагополучие ребенка, выражающееся в беспокойстве и волнении, связанное с процессом обучения и взаимодействием с субъектами образовательной среды. Эмпирическое исследование проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий, в нем участвовало 22 первоклассника средней общеобразовательной школы. Используются три методики: проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан, методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса, проективная методика «Рисунок школы» А.И. Баркан. По результатам, полученным по методике для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан, 36 % испытуемых класса тревожные. По результатам диагностики школьной тревожности Б.Н. Филлипса выявлено, что у 64 % детей исследуемой группы нормальный уровень общей тревожности в школе, у 32 % испытуемых – повышенный уровень, а у 4 % испытуемых – высокий уровень школьной тревожности. По результатам рисуночного теста

«Рисунок школы» А.И. Баркан признаки высокого уровня школьной тревожности обнаружены у 14 % испытуемых, 23 % испытуемых имеют повышенный уровень школьной тревожности, а 63 % испытуемых – нормальный уровень школьной тревожности. Таким образом, в испытуемом классе были выявлены дети с высоким и повышенным уровнями школьной тревожности, которые нуждаются в психологической поддержке, внимательном отношении и помощи. К новизне исследования относим полученные данные, позволившие убедиться в правильности отбора психолого-педагогических технологий исследования проблемы школьной тревожности и составить необходимые методические рекомендации педагогам и родителям по её коррекции у младших школьников.

Ключевые слова: школьная тревожность, младшие школьники, развитие, адаптация, методические рекомендации.

Введение

В каждом возрастном промежутке ребенок занимает определенное положение в системе социальных отношений, которые определяют условия и норму его поведения в социуме.

Социальное развитие детей каждого возраста имеет свои психологические особенности и очень важно для психологического благополучия ребенка [29].

Поскольку в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью ребенка является учебная, то именно проблема школьной тревожности наиболее актуальна в этом периоде жизни. То есть, можно утверждать, что нормальное психическое развитие школьника во многом зависит от того, насколько его учебная

деятельность соответствует требованиям школьного образования. А проблемы в обучении могут возникать, прежде всего, из-за высокой тревожности [6].

Ребенок постепенно учится контролировать себя, самостоятельно организовывать свою учебную и внеучебную деятельность, осваивать навыки саморегуляции. Однако этот процесс занимает крайне длительный период времени, поэтому важно поддерживать и помогать стабилизировать эмоциональное состояние школьников в сложных ситуациях [14].

Сегодня количество тревожных школьников значительно возросло, это неуверенные и эмоционально неустойчивые дети, у которых наблюдается большое количество страхов и внутренних зажимов, они могут испытывать трудности в общении и взаимодействии со сверстниками и учителями, но не способны справиться с ними самостоятельно [4, 24].

Изучение детской тревожности на разных уровнях очень важно для изучения природы этого явления, понимания закономерностей, связанных с возрастным развитием ребенка, а также для развития эмоционального и личностного компонента [3]. Если говорить о причинах возникновения тревожности, то это могут быть и внутрисемейный фактор, когда чересчур тревожные родители «переносят» свои страхи на ребенка, или же, проявляя чрезмерную строгость к своим детям, выдвигают необоснованно завышенные требования, и заниженная самооценка школьника, неуверенность в себе, своих силах и знаниях, и его неблагоприятно скалывающиеся отношения с учителем или одноклассниками, и боязнь публичного ответа у доски и контрольных работ и др. [27]. Конечно, нельзя не упомянуть о событиях, происходящих сегодня, поскольку военные

действия касаются каждого из нас. Дети из зоны обстрела и дети, которые не сталкиваются напрямую с ужасающими картинами войны и находятся в так называемом «втором и третьем кругу пострадавших» подвержены колоссальному стрессу от происходящих событий, а это в свою очередь увеличивает детские страхи и повышает тревогу. Ведь дети, в отличие от взрослых, не обладают эмоциональной зрелостью и устойчивостью, не имеют большого жизненного опыта, более впечатлительны и часто гиперболизируют ситуации [16].

Школьная тревожность – вполне обыденная проблема для школьного психолога, но очень глобальная, поскольку ребенку с повышенной тревожностью очень трудно адаптироваться в новых условиях школьной жизни, принять их, он испытывает сильнейшие переживания по многочисленным поводам. Это влияет и на его социализацию, и на его взаимодействие с различными компонентами образовательной среды, и на его эмоциональное состояние в целом. Поэтому важно вовремя заметить и скорректировать повышенный уровень школьной тревоги [20].

Многие исследователи и практикующие психологи считают, что тревожность является одной из причин разнообразных психологических расстройств, трудностей детства и нарушений в развитии, которые служат поводом для обращения к специалисту психологической службы [12, 13, 28]. Также тревожность рассматривается как показатель «приневротического состояния», который влияет на поведение ребенка, и тогда можно наблюдать делинквентное или аддиктивное поведение [17].

У разных детей высокий уровень школьной тревожности по-разному влияет на их поведение. Один ребенок все время

переживает за свою успеваемость, постоянно контролируя свой процесс обучения: много времени тратит на выполнение домашнего задания, чтобы сделать его качественно, соблюдает все требования учителя и примерно ведет себя в школе, чтобы не получить неудовлетворительную оценку за поведение. Такой ребенок считается «удобным» как для родителей, так и для педагогов, поэтому заподозрить проблему может получиться не сразу. Но есть и другая сторона проявления школьной тревожности, когда школьник обычно называют «трудным»: он может проявлять агрессию или аутоагрессию, нарушать школьные правила или вовсе отказываться от обучения в школе. Здесь будет понятно сразу, что проблема есть, но не сразу можно вспомнить именно про высокую тревожность [18]. Таким образом, как бы школьная тревожность не проявлялась – это в любом случае негативный синдром с многочисленными вытекающими неприятными последствиями. Поэтому чем раньше будет выявлена повышенная тревожность, тем эффективнее будет коррекция.

Если тревожность связана с особенностями генетики мозга, то человек будет отличаться повышенной возбудимостью и нестабильным эмоциональным состоянием. Это будет индивидуально-типологической особенностью его личности [19].

Проблема школьной тревожности является одной из самых распространенных в практике школьного психолога. Она не дает ребенку адаптироваться к новым условиям и может значительно повлиять на его развитие, поэтому ей уделяется особое внимание [5].

Таким образом, существует большое многообразие подходов к исследованию школьной тревожности, это дает терминологическую неопределенность понятию «школьная тревожность». В то же время

можно сделать вывод, что тревожность является постоянно или ситуативно проявляемым свойством личности, которое проявляется в проявлении возбудимого состояния, испытании чувства страха и ощущении дискомфорта в ситуациях, которые объективно могут к этому и не предрасполагать. Соответственно, отсюда школьная тревожность – это эмоциональное неблагополучие ребенка, выражающееся в беспокойстве и волнении, связанное с процессом обучения и взаимодействием с субъектами образовательной среды [21].

В связи с этим возникает ряд актуальных и важных вопросов. Например, как проявляется школьная тревожность у детей, чем она вызвана, какие последствия влечет за собой, и наконец, что необходимо делать педагогам и родителям, чтобы снизить уровень тревожности младших школьников.

Материалы и методы

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальное исследование уровня школьной тревожности младших школьников.

Достижение цели проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный этап.

На этом этапе была изучена психолого-педагогическая и методическая литературы по теме исследования.

Опытно-экспериментальный этап.

На этом этапе проводился констатирующий эксперимент определения уровня школьной тревожности посредством проведения выбранных методик среди учащихся первого класса [30]: проективная методика для диагностики школьной тревожности

А.М. Прихожан [24], методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса [22], проективная методика «Рисунок школы» А.И. Баркан [1].

2. Контрольно-обобщающий этап.

Этот этап включал в себя анализ, обобщение, систематизацию полученных результатов, формулировку выводов, а также составление психолого-педагогических рекомендаций педагогам и родителям.

База исследования: МОУ Долгодеревенская СОШ (Сосновский район Челябинская область, Российская Федерация). В исследовании принимали участие учащиеся 1 «Г» класса в количестве 22 человека в возрасте от 7 до 8 лет. Данный класс был выбран в связи с тем, что именно в первом классе наблюдаются наиболее интенсивные переживания и страхи, связанные с учебной деятельностью, так как дети впервые пробуют себя в новой роли школьников.

Учащиеся испытуемого класса из семей разного уровня благополучия, и с разным социальным и материальным положением. Состав семей в большинстве случаев полный с одним или двумя-тремя детьми.

Все ученики развиваются в соответствии со своим возрастом, дети с отклонениями в развитии отсутствуют. Многие ученики отличаются высокой познавательной активностью, ведут себя активно на занятиях, проявляют интерес к новым знаниям. Общая успеваемость класса – выше среднего.

В процессе нашего исследования все дети выполняли необходимые требования, проявляли активность и заинтересованность. Некоторые вопросы теста вызывали реакции в

виде бурного обсуждения и обмена эмоциями. Но в целом дисциплина быстро восстанавливалась. На наш взгляд, было верным решением после теста предложить нарисовать рисунок, т.к. большое количество вопросов их утомило, внимание начало рассеиваться, а рисование стало для детей некой «передышкой», поэтому усталость не отразилась на результатах.

Результаты

Исследование уровня школьной тревожности с помощью проективной методики для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан представлено на рисунке 1.

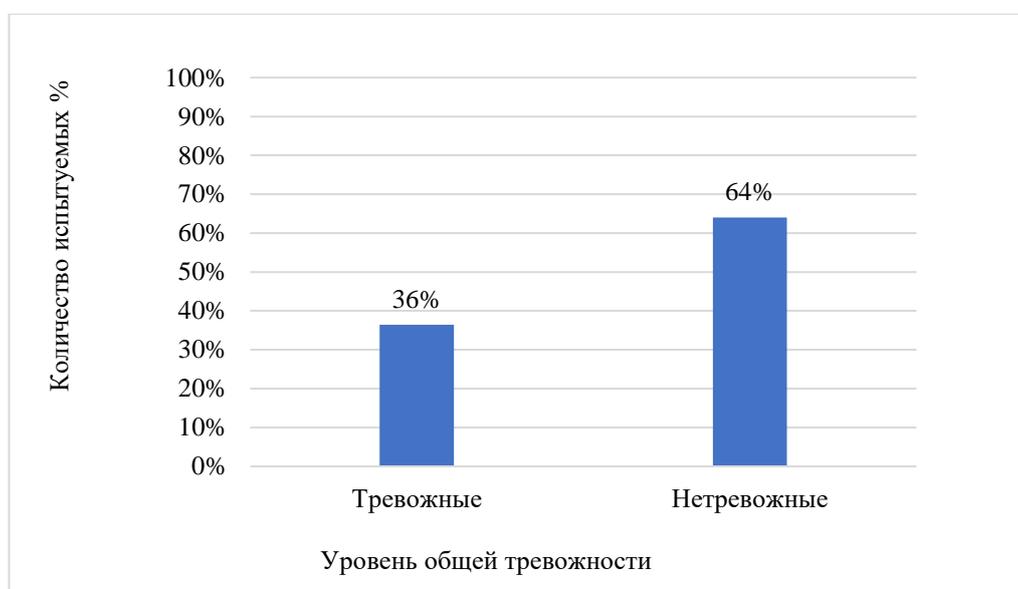


Рисунок 1. Результаты исследования общего уровня тревожности младших школьников по методике «проективная методика для диагностики школьной тревожности» (автор А.М. Прихожан)

Анализ данных свидетельствует о том, что 36 % испытуемых класса (8 чел.) тревожные, а 64 % (14 чел.) – нетревожные (рисунок 1). Были выявлены восемь тревожных детей в исследуемом классе по «неблагополучным» ответам школьников по картинкам

проективной методики. Эти дети видели на картинках тревожные и неблагоприятные для себя моменты из школьной жизни, рисовали негативные ситуации, связанные с учебной деятельностью, хотя изображения изначально не несут никакого эмоционально окрашенного посыла. Видеть некомфортные или даже пугающие ситуации на предложенных картинках детей заставляли именно их страхи и тревоги, связанные со школой и процессом обучения в целом. Скорее всего, эти ученики либо уже переживали подобные моменты и не смогли с ними справиться, либо очень боялись в таковых оказаться.

Исследование уровня школьной тревожности с помощью «Методики диагностики уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса показало, что в исследуемой группе имеются учащиеся с высоким и повышенным уровнями общей тревожности в школе. Результаты по данной методике представлены на рисунке 2.

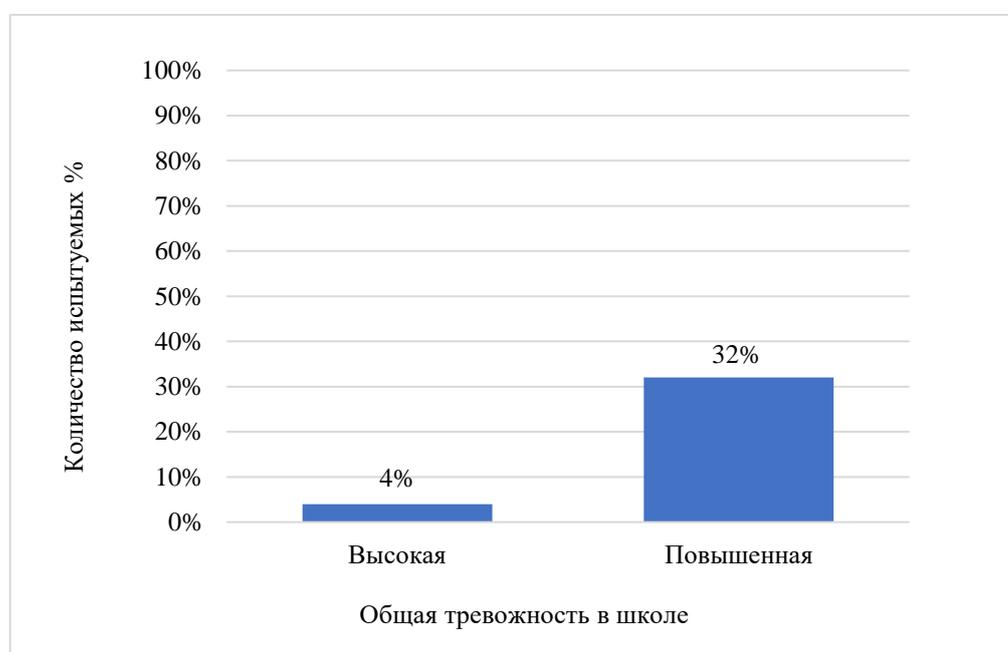


Рисунок 2. Результаты исследования общего уровня школьной тревожности младших школьников по методике «Тест изучения школьной тревожности» (автор Б.Н. Филлипс)

Анализ данных свидетельствует о том, что у 64 % испытуемых детей исследуемой группы (14 чел.) нормальный уровень общей тревожности в школе, у 32 % испытуемых (7 чел.) – повышенный уровень, а у 4 % испытуемых (1 чел.) – высокий уровень школьной тревожности (рисунок 2).

Результаты, полученные с помощью проективной методики «Рисунок школы», представлены на рисунке 3.

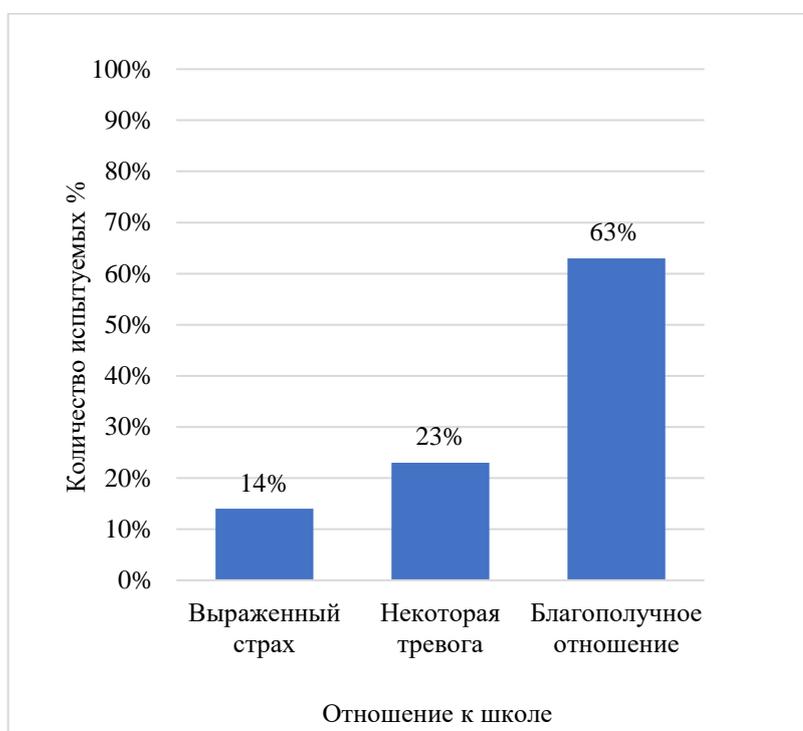


Рисунок 3. Результаты исследования отношения к школе младших школьников по методике «Рисунок школы» (автор А.И. Баркан) *Source: [Compiled by the authors].*

По результатам рисуночного теста «Рисунок школы» А.И. Баркан мы видим, что у 14 % испытуемых (3 чел.) были обнаружены признаки высокого уровня школьной тревожности: объекты на рисунках были выполнены небрежно и нарочито,

преимущественно в темных тонах, отсутствовали детали и украшения, не были изображены люди, и общая картина выглядела мрачно и пусто.

У такого ребенка явно выраженный страх перед школой, часто это приводит к неприятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

63 % испытуемых (14 чел.) имеют нормальный уровень школьной тревожности: объекты на рисунках были тщательно и аккуратно прорисованы, симметричны, преобладали светлые или яркие тона, изображены люди, присутствовали элементы декорирования.

У этих детей сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и обучению, они готовы к принятию учебных задач и взаимодействию с учителем.

23 % испытуемых (5 чел.) имеют повышенный уровень школьной тревожности: в их рисунках в равной степени присутствуют светлые и темные тона.

Подводя итоги исследования, мы видим, что в испытуемом классе были выявлены дети с высоким и повышенным уровнями школьной тревожности, которые нуждаются в помощи и родителей и педагогов, потому что самостоятельно справиться со своей тревогой школьникам будет очень сложно.

Обсуждение

Результаты других исследований также показывают, что дети испытывают тревогу по поводу процесса обучения в школе, поскольку сама по себе ситуация обучения в школе для них

незнакомая и неизвестная, а потому – пугающая. Причиной тревожности могут быть необдуманные и резкие высказывания взрослых в адрес учебного процесса или конкретного учителя, либо негативный опыт обучения в школе старших братьев или сестер [9]. Поддерживаем выводы о том, что в таких случаях необходимо расширять круг знаний и представлений ребенка об образовательном процессе в школе, объясняя ему что делать в той или иной ситуации, обеспечивая поддержку и помощь во всех волнующих его вопросах и трудностях, тем самым формируя у него положительное отношение к школе, учителям и одноклассникам.

И согласны, что бездействие может привести к еще более серьезным внутренним конфликтам ребенка и ухудшению качества его взаимодействия с субъектами образовательного процесса [10].

Мы разделяем точку зрения [15] о роли развития самооценки и самоуважения в процессе преодоления школьной тревожности. Школьники, обладающие адекватной самооценкой, чувствуют себя способными решать возникшие проблемы и знают, как подходить к выполнению задач, уверены в выстроенных взаимоотношениях с учителем и одноклассниками, а также ощущают свою значимость в учебном коллективе.

Разделяем мы и точку зрения о роли учителя [8] в процессе профилактики и коррекции школьной тревожности. С получением новой социальной роли – ученика, ребенок видит в учителе еще одного значимого взрослого после родителей, авторитета, а потому педагогу необходимо стать для своих учеников не просто учителем, а наставником, помощником и проводником на пути получения знаний. Педагогам, в первую очередь, нужно стараться избегать сравнений учеников друг с другом, делать акцент на сравнении с

самим собой; повышать самооценку учащихся путем одобрений и поощрений за их успехи, постоянно напоминать классу, что ошибаться – нормально, и если кто-то совершил ошибку, это не плохо, просто нужно разобраться, что было непонятно, и сделать совместную работу над ошибками; также можно «проигрывать» ситуации, вызывающие чувство страха у детей (экзамен, выступление и т.п.), делая их более привычными и знакомыми; выражать одинаковое отношение ко всем учащимся класса, демонстрировать принятие и уважение к каждому; не критиковать публично кого-то из детей, лучше разбирать моменты неуспеха один на один с ребенком, и отказаться от мер наказания, ведь отсутствие поощрений будет являться уже своего рода наказанием; учитывать индивидуально-типологические особенности личности каждого учащегося, его соматическое здоровье, темперамент, возрастные кризисы [11]. Таким образом, основной задачей педагога является наблюдение за адаптацией каждого ребенка, и его готовность помочь и поддержать своих учеников, установление доверительных отношений и создание благоприятного психологического климата в классе, гарантирование психологической безопасности [23].

Безусловно, огромную работу необходимо провести и родителям. С началом учебной деятельности положение ребенка в семье претерпевает существенные изменения, поскольку расширяется перечень требований, усиливается контроль со стороны родителей за поведением ребенка и выполнением им учебных заданий. Ученые совершенно справедливо отмечают, что благоприятная атмосфера в семье в первые учебные недели является одним из важных условий благоприятной адаптации учащихся к обучению в общеобразовательной организации [2, 25]. Необходимо

обсудить с ребенком, с какими трудностями он может столкнуться в период обучения в школе, объяснить, что их можно преодолеть совместными усилиями; обеспечить поддержку и помощь школьнику во всех волнующих его вопросах; не требовать от него слишком многого, не устанавливать завышенную планку; ни в коем случае не кричать на ребенка и не лишать его каких-либо удовольствий за неудовлетворительную оценку или замечание в дневнике, вместо этого путем выяснений всех деталей и обстоятельств сложившейся ситуации, совместно разобрать ошибки и вместе найти пути решения проблемы; нужно показать ребенку, что вы на его стороне и всегда готовы поддержать его; демонстрировать уважительное отношение к точке зрения школьника, его позиции и мнению.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило острую необходимость превентивной работы по преодолению школьной тревожности с учетом особенностей и закономерностей индивидуального и личностного развития ребенка.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальное исследование уровня школьной тревожности младших школьников.

Теоретический анализ позволил среди многообразия подходов выявить те основания, которые были использованы в ходе констатирующего эксперимента.

Были реализованы три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий (N=22).

Использованы три методики: проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан, методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса, проективная методика «Рисунок школы» А.И. Баркан.

Ключевые результаты настоящего исследования, полученные по этим методикам, показывают, что склонен к школьной тревожности и испытывает ее каждый третий ребенок.

Наше исследование позволило убедиться в правильности отбора психолого-педагогических технологий изучения проблемы школьной тревожности и составить необходимые методические рекомендации педагогам и родителям.

Исследование имеет практическое значение как для родителей, так и для педагогов, психологов, являясь важным профилем их работы, поскольку последствия индифферентного отношения значительно снижают показатели здорового развития личности ребенка.

Перспективы дальнейших исследований в рамках заявленной проблемы связаны с разработкой психолого-педагогических технологий коррекции школьной тревожности.

Благодарности

Исследование проведено в рамках научного проекта комплексного плана научно-исследовательской, проектной и организационной деятельности Научно-исследовательского центра Российской академии образования в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете на 2021-2023 годы «Психология и технология управления инновационными образовательными процессами в меняющемся

мире», издано при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «МГПУ им. М.Е. Евсевьева»

Литература

1. Barkan A (2014) What the drawings of children say. Eterna.
2. Barnard MP, Chapman P (2018) The effects of instruction and environmental demand on state anxiety, driving performance and autonomic activity: Are ego-threatening manipulations effective? *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 55: 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2018.02.040>
3. Baumeister R, Bushman B (2017) *Social Psychology*. Stanford, 832.
4. Dolgova V I, Kapitanets E G, et al. (2021) A study of the adaptation of first-graders taking into account gender differences. *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, 12(202): 486-492. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.12>.
5. Dolgova V, Melnik E, et al. (2020) State anxiety in developing persons in education system modernization *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, LXXX: 114–120.
6. Dolgova VI, Mamylna NV, et al. (2019) Changing school-based anxiety during physical education, taking the individual typological approach into account. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1): 1–10.
7. Gill C, Watson L, Williams C, et al. (2018) Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69: 163-174.
8. Haller S, Raeder S, et al. (2016) Measuring online interpretations and attributions of social situations: Links with adolescent

social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 50: 250-256.

9. Korzhova IMI, Volkova EN, et al. (2018) Psychology of a person as a subject of vital activity and the life path of a person: the main results of research. *Izvestia of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 187: 40-50.

10. Koshko N., Blinova NG (2019) The influence of environmental factors during early ontogenesis on the features of morphofunctional and psychophysiological development of children before adolescence. *New research*, 2(58): 46-60.

11. Kronauer M (2015) Those who want inclusion must not remain silent about exclusion. Plea for an extension of the debate. *Yearbook for pedagogy*, 1: 147–158. https://doi.org/10.3726/267059_147

12. Kuhn M, Mertens G, et al. (2016) State anxiety modulates the return of fear. *International Journal of Psychophysiology*, 110: 194-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.08.001>

13. Lachowicz-Tabaczek K, Bajcar B (2017) Future self-appraisals and global self-esteem: Who benefits more from thinking about the future, and why? *Self and identity*, 16(1): 1–20, <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2016.1270850>

14. Litinskaya DG (2017) Phenomenological approach to personal characteristics in normal and pathological context. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 8(1): 129-142. [in Rus.] <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.09>

15. Liu J, Li H (2019) Interactive effects of trait and state anxieties on time perception. *Acta Psychologica*, 195: 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.03.004>

16. Lucibello KM, Parker J, et al. (2019) Examining a training effect on the state anxiety response to an acute bout of exercise in low and high anxious individuals. *Journal of Affective Disorders*, 247: 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.063>
17. Meissel EE, Salthouse TA (2016) Relations of naturally occurring variations in state anxiety and cognitive functioning. *Personality and Individual Differences*, 98: 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.018>
18. Nelson EL, Gonzalez SL (2020) Measuring infant handedness reliably from reaching: a systematic review, 430-454. URL: <https://doi.org/10.1080/1357650X.2020.1726367>.
19. Panadero E, Jonsson A, et al. (2017) Effects of on-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22: 74-98.
20. Perra O, Wass S, et al. (2020) Training attention control of very preterm infants: protocol for a feasibility study of the Attention Control Training (ACT). - URL: <https://doi.org/10.1186/s40814-020-0556-9>.
21. Pfeiler MH, Weber H, et al. (2018) Experiencing anger in a social interaction: The role of personality. *Personality and Individual Differences*, 132: 45-51.
22. Phillips BN (1987) *School stress and anxiety: theory, research, and intervention*. [Human Sciences Press](#).
23. Pires GN, Bezerra AG, et al. (2016) Effects of acute sleep deprivation on state anxiety levels: a systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine*, 24: 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2016.07.019>
24. Prikhojean AM (2018) Causes, prevention and overcoming of anxiety. *Psychological science and education*, 2, 44.

25. Putwain DW, Stockinger K (2021) Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: manifestations of the same or different constructs? *Journal of School Psychology*, 88, 47-67.
26. Rosen LH, Underwood MK (2010) Facial attractiveness as a moderator of the association between social and physical aggression and popularity in adolescents. *Journal of School Psychology*, 48(4): 313-333.
27. Thompson T, Kaminska M, et al. (2019) Evaluation of the social phobia scale and social interaction anxiety scale as assessments of performance and interaction anxiety. *Psychiatry Research*, 273: 725-731.
28. Viyayanand N (2019) Self-assessment. *Anesthesia & Intensive Care Medicine*, 20(7): 402-403.
29. Watson NI, DeMarree KG, (2018) Cigarette craving and stressful social interactions: The roles of state and trait social anxiety and smoking to cope. *Drug and Alcohol Dependence*, 185: 75-81.
<https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.11.037>
30. Zabrodin YuM, Pakhalyan VE (2015) *Psychodiagnosis: monograph*. Saratov: Tertiary Education.



Научное издание

Валентина Ивановна Долгова
Анна Алексеевна Нуртдинова
Мария Александровна Соломатина

Подростковый оптимизм

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 30.03.22. Формат 60×84/ 8

Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 17.

Тираж 500. Заказ 1019.